

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA

**REFLEXOS DA REFLEXIVIDADE MEDIATIZADA: OS
PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO E OS *RANKINGS*
ESCOLARES**

Maria Benedita de Lemos Portugal e Melo

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutor em Sociologia

Especialidade em Sociologia da Comunicação, da Cultura e da Educação

Orientador:

Doutor José Fernando Madureira Pinto, Professor Catedrático do V grupo (Ciências Sociais),
Faculdade de Economia da Universidade do Porto

Co-orientadora:

Doutora Maria Manuel Baptista Vieira da Fonseca, Investigadora auxiliar convidada,
Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

Dezembro, 2007

SUMÁRIO

PALAVRAS-CHAVE: Reflexividade; *Público*; *rankings* escolares, professores

Procurámos, compreender, nesta investigação, em que medida o jornal *Público* – media de referência no campo da imprensa escrita portuguesa – poderá potenciar a reflexividade dos actores sociais. Ao detectarmos, através da análise de conteúdo, em que condições e em que termos se produziu a reflexividade escrita sobre os *rankings* escolares publicada naquele diário, ao longo dos anos 2001, 2002 e 2003, concluímos que este *media*, por força do efeito de *agenda-setting*, potencia mas, simultaneamente, condiciona o tipo de reflexividade que mediatiza. Concluímos, também, que os fabricantes de opinião – na sua grande maioria, indivíduos detentores de elevados capitais culturais e sociais - que participaram no mencionado debate veicularam predominantemente uma reflexividade *simbólico-ideológica*. Constituiu, nossa intenção, por outro lado, compreender os efeitos da publicação destes *rankings* nas práticas lectivas e organizacionais dos professores do ensino secundário que leccionam o 12º ano de escolaridade. A pesquisa realizada através de inquéritos por questionário permitiu-nos verificar que os docentes perspectivam de modo bastante diferenciado entre si a existência dos *rankings* escolares. A credibilidade atribuída aos critérios de elaboração dos *rankings* parece ser a variável mais importante para justificar a variação da importância que lhes é conferida por parte da classe docente. Apesar de alguns professores inquiridos terem revelado que a publicação dos *rankings* originou, nas suas escolas, a tomada de medidas específicas para se melhorarem os resultados dos exames de 12º ano, os dados obtidos nesta investigação revelam que os efeitos reflexivos dos *rankings* são mais compósitos e pontuais do que lineares e gerais.

SUMMARY

KEY-WORDS: Reflexivity; *Público*; school ranks, teachers

In this research, we have tried to understand to what extent the newspaper *Público* – a reference in the Portuguese written press – can contribute to boost the reflexivity of social actors. The detection, through content analysis, of the conditions and terms under which the written reflexivity regarding the school ranks published by this newspaper between 2001, 2002, and 2003 has been produced, has led us to conclude that this media, due to the agenda-setting effect, contributes to, as well as conditions the type of reflexivity it conveys. We have also concluded that opinion-makers – mostly individuals with high cultural and social capitals – who participated in this debate have predominantly transmitted a symbolical-ideological reflexivity. On the other hand, we also intended to understand the effects of the publication of the school ranks on the teaching and organizational practices of the teachers of secondary schools who lecture the 12th grade. Using a questionnaire, this research has allowed us to verify that the teachers hold rather different perspectives on the existence of school ranks. The credibility attributed to the criteria presiding the elaboration of the ranks appears to be the most important variable to justify variations among the teachers regarding their importance. Despite some teachers having revealed that the ranks' publication has led their schools to undertake specific measures in order to improve the results of the 12th grade exams, data from this research show that the reflective effects of the school ranks are more composite and intermittent than linear and general.

“O mais triste é que ao crescermos não nos habituamos apenas à lei da gravidade, habituamo-nos, simultaneamente, ao mundo. (...) Para as crianças, o mundo – e tudo o que nele existe – é uma coisa nova, uma coisa que provoca estupefacção. Os adultos não o vêem assim. (...) Os [sociólogos] constituem uma exceção notável. (...) Os [sociólogos] e as crianças pequenas possuem uma importante qualidade em comum. Podes dizer que um [sociólogo] permanece toda a sua vida tão capaz de se surpreender como uma criança pequena”.

Jostein Gaarder, *O Mundo de Sofia*, 1995

AGRADECIMENTOS

No decurso do longo e, muitas vezes, árduo trajecto desta pesquisa pude contar com o inestimável incentivo e apoio de colegas, amigos e família. É, pois, sem receio de assumir como a dimensão dos afectos foi também estruturante no desenvolvimento desta investigação, que lhes dirijo o meu profundo agradecimento.

A todos os colegas do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pelo apoio institucional e solidariedade manifestada. Particularmente, a Joaquim Pintassilgo e Margarida César. Pela genuína amizade com que me auxiliaram nos diferentes momentos desta pesquisa.

Aos companheiros do *Observatório Permanente de Escolas* do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Ana Nunes de Almeida, Ana Maria Ribeiro, Anabela Andrade, Alexandra Raimundo, Bruno Dionísio, Cristina Gomes da Silva, Cristina Ponte, José Resende, Juarez Dayrell, Lia Almeida, Miriam Costa, Pedro Caetano e, claro, Maria Manuel Vieira. Não só pela forma empenhada e construtiva como analisaram partes do meu trabalho e me aconselharam em termos científicos e práticos, mas também pelo modo interessante e estimulante como trabalham nas questões da sociologia da educação, da família, da juventude e dos media.

A todos os que colaboraram na recolha de informação empírica indispensável para que este estudo fosse realizado. A Carolina Silveira e Pedro Silva pelo responsável e valioso auxílio prestado na recolha e análise do *corpus* documental. Aos conselhos executivos das escolas secundárias sobre as quais incidiu a pesquisa e, muito especialmente, a todos os professores que preencheram os inquéritos por questionários. A Alexandra Raimundo e Lia Almeida, pela preciosa cooperação concedida na construção da base de dados e tratamento estatístico destes questionários.

Aos amigos. A todos sem excepção, pela lealdade da sua amizade. Por me terem, tantas vezes, forçado a «desligar» do trabalho para «ligar à vida». Pela ternura com que me fazem cúmplice destes períodos de lazer. Muito particularmente ao João Teixeira Lopes. Companheiro indissociável da descoberta da sociologia, pude sempre contar com ele nos bons e maus períodos que marcaram este trabalho. À Ana Brandão, Catarina Rosa Rodrigues, Luísa Rosa Rodrigues e Manuela Ferreira Mendes. Por todos os momentos de enorme cumplicidade - só passível de ser sentida por quem se encontra a realizar uma idêntica travessia - em que, apesar do desânimo, não deixámos de rir e acreditar no bom termo das nossas investigações.

A José Madureira Pinto e Maria Manuel Vieira. Sábios orientadores e pacientes amigos é a eles que devo a realização deste trabalho e as aprendizagens científicas e humanas que daí advieram. A seriedade e o rigor dos seus comentários, associados ao interesse e enorme disponibilidade com que seguiram todo o percurso, permitiram-me apreender não só como se faz mas, não menos importante, como se deve estar na investigação.

Aos meus irmãos, Mafalda, Frederico, Gonçalo e João. Pela cumplicidade única que marca a nossa amizade. Em especial, ao meu irmão João. Companheiro de residência, foi com ele que mais de perto partilhei as alegrias e os dissabores que vivi ao longo desta jornada. Aos meus pais. Pelo conforto da sua existência. Por me terem sempre disponibilizado a força dos seus afectos. Aos seis, pelo seu exemplo. De força e determinação para fazerem o que acreditam que é mais correcto. De simplicidade e honestidade com que assumem os seus ideais e traçam o seu percurso de vida. De inteligência, coragem e sentido de humor com que constroem a sua alegria de viver e a sua disponibilidade para com os outros e para comigo. A eles dedico este trabalho.

ÍNDICE

Notas Introdutórias	11
1. Modernidade e reflexividade: repercussões no sistema educativo e meios de comunicação social	18
1.1. Características da modernidade actual – confluência de perspectivas –	18
1.2. Da reflexividade «moderna» à elaboração de uma tipologia de reflexividades	34
1.2.1. O papel dos media e do sistema educativo formal na promoção da reflexividade «moderna»	38
1.2.2. Da teoria da estruturação ao conceito de reflexividade	42
1.2.3. Reflexividade científica, reflexividade prática e reflexividade discursiva	45
1.2.4. Da reflexividade científica à reflexividade simbólico-ideológica	52
1.2.5. Elementos para uma caracterização da reflexividade técnico-ideológica	59
2. O espaço da reflexividade nos meios de comunicação social	65
2.1. O impacto dos media nas sociedades ocidentais contemporâneas	65
2.1.1. Os meios de comunicação social e o efeito de <i>agenda-setting</i>	71
2.1.2. O poder dos media à luz da Teoria Crítica	76
2.1.3. Os media como novas <i>ágoras</i> da actual modernidade	81
2.2. Lógicas de funcionamento do campo jornalístico: a diversidade na unidade	89
2.2.1. O poder simbólico dos meios de comunicação social	97
2.2.2. A «margem de manobra» dos receptores	101
2.3. (Im)possibilidades para a crítica e reflexão social	106
3. A emergência dos <i>rankings</i> escolares no contexto da actual modernidade educativa	115
3.1. Os media e a escola «para todos» como sistemas centrais da modernidade	115
3.1.1. Da constituição do sistema educativo formal à sua democratização em Portugal	124
3.1.2. O lento processo de construção da profissão docente	125
3.1.3. Lógicas contraditórias que presidiram à expansão do sistema educativo nacional	137
3.1.4. Do acesso escolar democratizado à problemática do insucesso	142
3.1.5. Atribuições da escola democrática: o que é solicitado actualmente aos professores	146
3.1.6. Dos contextos locais...	153
3.1.7. ...às lógicas globais	160

3.1.8. A influência da agenda educativa «"globalmente estruturada"» nos media: os <i>rankings</i> escolares como objecto de estudo	164
4. Os percursos da investigação empírica	171
4.1. Princípios orientadores do trabalho no terreno	171
4.2. Da selecção da fonte documental à análise dos conteúdos mediáticos	172
4.3. Das entrevistas exploratórias à construção do inquérito por questionário	178
4.4. Da aplicação do inquérito por questionário à constituição da amostra	180
4.5. Caracterização sócio-económica e profissional da amostra	186
5. Os circuitos da reflexividade mediatizada a propósito dos <i>rankings</i> escolares: uma análise do jornal <i>Público</i> de 2001, 2002 e 2003	199
5.1. Como o <i>Público</i> agendou o tema dos <i>rankings</i> escolares em 2001	199
5.1.1. Participantes do debate mediatizado em 2001	204
5.1.2. Os processos de reflexividade mediatizada e o efeito de <i>agenda-seeting</i> em 2001	216
5.1.3. Representações produzidas em 2001 no discurso mediatizado sobre os <i>rankings</i> escolares	219
5.2. Como o <i>Público</i> agendou o tema dos <i>rankings</i> escolares em 2002 e 2003	226
5.2.1. Representações produzidas em 2002 e 2003 no discurso mediatizado sobre a avaliação do e no sistema educativo português	232
5.2.2. Os processos de reflexividade mediatizada e o efeito de <i>agenda-seeting</i> em 2002 e 2003	241
5.2.3. Participantes do debate mediatizado em 2002 e 2003	248
5.2.4. Elementos de reflexividade técnico-ideológica num debate predominantemente simbólico-ideológico	256
5.2.5. Conjugação de condições para se participar no debate mediatizado sobre educação	260
5.2.6. Importância da participação dos reflexivos <i>militantes</i> no debate mediatizado em 2002 e 2003	267

6. Reflexos da reflexividade mediatizada – os professores do ensino secundário e os <i>rankings</i> escolares	274
6.1. Confronto de olhares sobre o sistema de ensino público português: representações publicitadas, opiniões <i>implicadas</i> e perspectivas científicas	274
6.1.1. Causas da «crise» da educação nacional	276
6.1.2. Da “terceira fase” da reforma educativa nacional aos estudos sobre o “efeito de escola” – Contraste entre as opiniões mediatizadas e as representações dos professores	289
6.1.3. As principais funções do sistema de ensino público segundo os produtores de opinião do <i>Público</i> e os docentes inquiridos	303
6.2. Os docentes do ensino secundário e o exercício da sua actividade profissional	317
6.2.1. O papel dos professores do ensino básico e o papel dos professores do ensino secundário: a caminho de uma divisão social do trabalho?	317
6.2.2. Efeitos da implementação dos exames nacionais no 12º ano nas práticas dos professores inquiridos	321
6.3. Os efeitos dos <i>rankings</i> escolares nas opiniões e atitudes dos professores do ensino secundário	328
6.3.1. Importância atribuída à divulgação dos <i>rankings</i> escolares	328
6.3.2. Importância conferida aos efeitos públicos da divulgação dos <i>rankings</i> escolares	332
6.3.3. Os professores e a «escola para todos» ou como se concilia a excelência de resultados com a promoção de um ensino igualitário	339
6.3.4. Opiniões dos professores relativamente à publicação anual dos <i>rankings</i> de escolas	342
6.3.4.1. Opiniões dos professores que <u>concordam</u> com a publicação dos <i>rankings</i> escolares e atribuem <u>importância</u> ao posicionamento da sua escola naquelas listas	345
6.3.4.2. Opiniões dos professores que <u>discordam</u> com a publicação dos <i>rankings</i> escolares e atribuem <u>pouca importância</u> ao posicionamento da sua escola naquelas listas	347
6.3.4.3. Sentidos que os professores atribuem ao exercício da sua profissão – opiniões diferenciadas, efeitos opostos	349
6.3.5. Os efeitos do <i>ranking</i> escolar na acção pedagógica dos professores	351
6.3.6. Os efeitos dos <i>rankings</i> escolares no contexto organizacional das escolas secundárias	357

7. Notas Conclusivas	366
Bibliografia	386
Anexo 1 – Quadros	400
Anexo 2 – Inquérito por questionário	450

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Na qualidade de assistente da disciplina de Sociologia da Educação no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, no ano lectivo 2002/2003, procurávamos sensibilizar alunos - futuros professores das áreas da Matemática, Física, Química, Biologia e Geologia - para os encantos da Sociologia, “esse objecto de luxo, supérfluo e, portanto, como é óbvio, indispensável” (Javeau, 1998).

Havíamos planeado apresentar-lhes sumariamente algumas das obras de Giddens (1998; 2001), com o intuito de evidenciarmos a importância da sociologia na promoção da reflexividade social e para salientarmos como o sistema educativo de massas, por tradição e cada vez mais reforçada «vocação», constitui um campo social basilar para auxiliar os indivíduos a situarem-se melhor perante o vasto conjunto de informação especializada com que se deparam nas sociedades ocidentais contemporâneas. A função de mediação e difusão, de modo «traduzido» e contextualizado, dos conhecimentos científicos desempenhada pelo sistema escolar, mediante a acção dos seus especialistas - os professores - permitia-nos, ainda, chamar a atenção para a complexidade de funções que actualmente a classe docente é convidada a exercer. A este propósito valeria, também, a pena, situar os alunos perante o longo processo de alfabetização/escolarização da população europeia, em geral, e da população portuguesa, em particular, ao qual se encontra associado o processo de construção da própria profissão docente.

Constituía, igualmente, nossa intenção, recorrer aos contributos teóricos de outros autores (Castells, Beck, Bauman, entre outros) para sustentarmos, junto dos mesmos estudantes, uma ideia que estes tendem recorrentemente a pôr em causa: não obstante a desqualificação dos diplomas escolares no mercado de trabalho, ainda é através de uma escolarização *prolongada* que os actores sociais podem adquirir disposições cognitivas e conhecimentos técnicos fundamentais para se conseguirem integrar na “nova lógica informacional que regula a ordem económica global (Castells, 2003) evitando, assim, os processos de exclusão social decorrentes das transformações económicas, tecnológicas e sócio-culturais operadas ao longo da segunda metade do século XX.

Entre outras mudanças ocorridas a partir dos anos 50 do século XX, pretendíamos também sublinhar a importância crescente que instâncias supranacionais, como a União Europeia e a OCDE, foram assumindo progressivamente na determinação de uma agenda política educativa *globalmente estruturada* (Antunes, 2005) e na configuração do campo educativo nacional. Desejaríamos, pois, analisar com os alunos, os efeitos da intervenção

destas instituições na acção governativa do Estado português relativamente ao nosso sistema escolar e na própria definição das funções atribuídas actualmente à escola e aos professores.

Contudo, havia primeiro que familiarizar estes discentes com os obstáculos epistemológicos que impedem a construção do conhecimento científico. Os argumentos que se esgrimiam na imprensa, nomeadamente no *Público*, a favor e contra a divulgação ordenada por escolas dos resultados dos exames do 12º ano, pareciam-nos um excelente material de trabalho para lhes demonstrarmos como as ideologias orientam o conhecimento de *senso comum* que regularmente é produzido a respeito da vida social, em geral, e do sistema educativo, em particular.

Nessa altura, os *rankings* escolares ainda não tinham sido «naturalizados» pela maioria dos professores que leccionam o 12º ano de escolaridade. De igual forma, também não tinham sido integrados nas rotinas produtivas dos meios de comunicação social. Fenómeno muito recente em Portugal, os *rankings* de escolas eram objecto de inúmeras reflexões mediatizadas, mas não tinham sido ainda alvo de nenhum estudo científico que analisasse as consequências da sua publicação nas práticas organizacionais e pedagógicas dos docentes do ensino secundário.

Este pequeno exercício, destinado a sensibilizá-los para um dos princípios fundamentais que deve presidir à construção do olhar sociológico – a necessidade de se questionarem as «evidências» que o social quotidianamente nos oferece e que os media produzem e reproduzem – permitiu-nos, no entanto, descortinar como algumas das reflexões escritas, a propósito dos *rankings* de escolas, denunciavam na argumentação desenvolvida, a influência do conhecimento produzido pelas ciências sociais e humanas, nomeadamente, pelas investigações no domínio da sociologia da educação.

Porventura contagiados pelo tom optimista da perspectiva de Giddens, interrogámo-nos se não estaríamos perante uma das “consequências da modernidade” - a disseminação de uma reflexividade baseada em conhecimentos periciais - para a qual muito pareciam contribuir os media impressos. Colocávamos, assim, a hipótese de a imprensa escrita, por intermédio da «voz publicada» de outros peritos, dos próprios jornalistas e da intervenção de uma «opinião pública» esclarecida, poder estar a assumir uma função idêntica à das instâncias supra-nacionais periciais e à do sistema educativo formal: contribuir decisivamente para determinar o carácter reflexivo da modernidade actual, ao possibilitar que os actores sociais acedam a uma multiplicidade de referências cognitivas, que extravasam o seu mundo quotidiano e complexificam o seu esquema de percepção da realidade envolvente. Ainda que estivéssemos cientes da dissemelhança existente entre as lógicas que regulam a produção e

difusão de informação e conhecimento nos media, das que caracterizam o sistema educativo formal, considerámos, na verdade, que os media, enquanto campo central de intersecção e difusão, de forma «traduzida» e contextualizada, de conhecimentos periciais poderiam, também, contribuir significativamente para a expansão da reflexividade institucional.

Bem distantes das perspectivas que reduzem o campo mediático a uma arena de consumo cultural, completamente subordinada à lógica económica das audiências e do lucro, associávamos àquela proposição uma outra ideia: a de que o campo dos media, nomeadamente o da imprensa escrita - apesar de todos os constrangimentos de ordem económica, cultural e social a que se encontra sujeito - ainda constitui um espaço simbólico de discussão onde se debatem e analisam de modo racional e crítico questões de interesse público. Ao invés de equacionarmos o universo jornalístico como um todo homogéneo tínhamos, pois, em atenção, quer as diferenças existentes entre os modelos informativos produzidos pelos meios audiovisuais e pelos meios impressos, quer as que subsistem no interior do próprio universo do jornalismo escrito. Não significava isto, no entanto, que não reconhecêssemos as relações de força simbólica que ocorrem neste campo. Em nosso entender, estas não só influenciam *quem* e em *que condições* pode participar mais legitimamente na interacção discursiva (como Bourdieu bem evidencia, 1989), como serão ainda responsáveis pelo tipo de agendamento que um determinado meio de comunicação social realiza.

Por outro lado, assumíamos também o pressuposto de que o poder dos media não é absoluto mas, sobretudo, simbólico e persuasivo, fazendo-se sentir no “plano das intenções, conhecimento, crenças ou opiniões, isto é, das representações mentais que monitorizam actividades concretas” dos actores sociais (van Dijk, 2005, p.75). A partir das conclusões dos autores do paradigma do *agenda setting* tínhamos, assim, em atenção o papel dos media no que respeita ao estabelecimento de um significado comum e inter-subjectivo acerca da vida social, devido aos efeitos cognitivos que exercem nos actores sociais. Estes efeitos encontram-se relacionados com os mecanismos de formação e funcionamento da opinião pública e determinam o modo como a opinião pública percebe, organiza o seu conhecimento sobre o mundo e orienta a sua atenção para os assuntos que são agendados pelos media (Saperas, 1993).

Nesta ordem de ideias, sem deixarmos de ter em conta o conjunto de variáveis que interferem no processo de recepção das mensagens mediáticas, partíamos do princípio que os media, em geral, e a imprensa escrita, em particular, poderiam ampliar e simultaneamente condicionar o quadro cognitivo dos indivíduos. Tratava-se, por outras palavras, de

pressupormos que os media impressos poderiam influenciar os processos reflexivos dos actores sociais, por desempenharem um papel activo na construção e difusão de determinadas representações e visões sobre a vida social, que *complementam* ou se *sobrepõem* às representações que os indivíduos constroem no seu quotidiano imediato.

Considerarmos que o campo cognitivo dos indivíduos poderia ser ampliado e complexificado por influência da acção do sistema escolar formal e dos media impressos e que os próprios actores sociais poderiam ter um papel activo neste processo, ao participarem nos processos de fabricação de opinião mediatizados, não implicava, porém, que aceitássemos de modo acrítico os contributos de Giddens. Se, com efeito, nos parece que a actual globalização tecnológica ampliou a possibilidade de todos os indivíduos acederem a recursos tecnológicos e a conhecimentos que favorecem a prática de uma indagação racional permanente, não ignoramos que a globalização não eliminou as desigualdades sociais no acesso a estes recursos. Os diversos condicionamentos sócio-económicos, culturais e organizacionais que integram o quotidiano de grande parte da população portuguesa e que poderão bloquear a «reflexão para a acção» deveriam, pois, ser devidamente tidos em conta. A mobilização de conhecimentos na área da Sociologia Geral, Sociologia da Comunicação, da Cultura e da Educação permitir-nos-ia salientar que os actores sociais não possuem os mesmos recursos sócio-culturais e económicos para se apropriarem das informações e conhecimentos veiculados pela escola e pelos media, nem dispõem das mesmas condições objectivas para participarem nos processos de produção de opinião mediatizados pela imprensa escrita.

Para além disso, a necessidade de explicitarmos de que reflexividades falavamos quando nos referimos ao carácter reflexivo da modernidade actual convidá-va-nos a distinguir a consciência prática (nos termos de Pierre Bourdieu, a «maîtrise prática») da consciência «social» ou «institucional» sugerida por Giddens. A articulação da obra deste autor, nomeadamente dos conceitos de “consciência prática”, “consciência discursiva” e “situação crítica” (1989), com as questões relativas ao poder simbólico enunciadas por Bourdieu (1989) e os pressupostos de van Dijk (2005), permitir-nos-ia reconhecer a preponderância do conhecimento prático (reflexividade *prática* na monitorização do quotidiano dos indivíduos e assumir que os seus processos de racionalização discursiva traduzem, em regra, uma reflexividade *simbólico-ideológica*.

Contudo, a existência de *situações críticas*, isto é, de condições ameaçadoras ou destruidoras das certezas das *rotinas institucionalizadas* levou-nos a admitir também que os actores sociais podem, perante determinadas circunstâncias, construir uma percepção da

realidade social mais «racionalizada», mais próxima da reflexividade *científica*. O reconhecimento da centralidade do sistema educativo formal e dos meios de comunicação social, enquanto campos difusores de informações relativas a *situações de risco* e, no caso particular dos media, enquanto sistemas fortemente responsáveis pela *amplificação* da percepção social daquelas circunstâncias críticas permitiu-nos, em suma, pressupor que os indivíduos tenderiam, em determinadas condições, a integrar nos seus valores ideológicos determinados conhecimentos especializados que lhes permitiriam desenvolver uma reflexividade *técnico-ideológica* capaz de os levar a alterar as suas práticas e rotinas institucionalizadas. A prática de uma reflexividade de 3º grau estaria, contudo, ainda dependente de vários recursos, entre os quais destacamos os volumes de capital cultural, económico e social, a possibilidade de terem acesso a fontes de informação diversificadas, os contextos sócio-geográficos em que se situam, a actividade profissional que desenvolvem, a atenção e tipo de análise que dirigem à informação que consomem e a credibilidade que conferem a essa mesma informação. Nesta ordem de ideias, os intelectuais em geral e os professores em particular, por via do capital cultural escolar que possuem e pelas características das suas actividades profissionais, apresentam-se como um grupo social privilegiado para praticar aquela reflexividade de 3º grau. Muitos dos tradicionais produtores de opinião, nomeadamente os políticos e os jornalistas mais credenciados e consagrados, por sua vez, encontram-se nas mesmas condições para a desenvolverem.

O interesse destas suposições nunca foi testado junto dos alunos que têm frequentado a disciplina de Sociologia da Educação na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Importava, como é «evidente», submetê-las primeiro à prova da pesquisa empírica.

Foi, por isso, que decidimos proceder ao estudo de todas as mensagens jornalísticas que foram divulgadas pelo *Público* ao longo dos anos 2001, 2002 e 2003 subordinadas ao tema da educação, a fim de analisar qual a importância quantitativa e qualitativa das mensagens que se centraram nas questões da avaliação do e no sistema de ensino e dos *rankings* escolares relativamente às restantes; como estas temáticas foram destacadas em termos jornalísticos; quem participou e em que termos e condições se produziu a reflexividade escrita publicada sobre os *rankings* de escolas; qual o peso da agenda mediática nos assuntos analisados e que tipo de reflexividade - *simbólico-ideológica* ou *técnico-ideológica* - foi predominantemente veiculada pelos fabricantes de opinião que debateram a divulgação dos *rankings* escolares.

Foi por isso, também, que procurámos saber, mediante a aplicação de um inquérito por questionário aos professores que leccionam o 12º ano de escolaridade em seis estabelecimentos de ensino secundário, situados em diferentes regiões do nosso país, como é

que estes actores escolares a perceberam os resultados das suas escolas nos *rankings* escolares; b) equacionaram a responsabilidade das suas práticas profissionais nestes mesmos resultados; c) desenvolveram medidas que conduziram à alteração das suas práticas pedagógicas e organizacionais e que lhes permitam obter um resultado mais positivo no próximo *ranking* escolar.

É, pois, aos alunos que têm frequentado a disciplina de Sociologia da Educação na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa que se deve uma motivação acrescida para analisarmos - com fundamentos científicos - os efeitos *reflexivos* provocados pela divulgação dos *rankings* de escolas no campo da imprensa escrita, nomeadamente no jornal *Público* e, no campo educativo, concretamente na acção pedagógica e organizacional dos professores que leccionam o 12º ano de escolaridade. Estes são, assim, os objectivos da face visível desta digressão que ora se apresenta.

No presente trabalho, as ideias enunciadas foram trabalhadas e subdivididas em vários capítulos. No 1º capítulo, analisámos alguns dos traços fundamentais da fase de modernidade em que nos encontramos, tendo sublinhado o ritmo das intensas mudanças de nível económico, político, tecnológico e sócio-cultural e o aumento da percepção social dos riscos de diversa ordem que daí decorrem. A necessidade de os indivíduos se adaptarem a estas transformações, gerindo um fluxo contínuo de informações que sobre elas são propagadas - em grande medida através do sistema educativo de massas e dos media - levou-nos a salientar o carácter especificamente reflexivo das sociedades ocidentais contemporâneas e a centralidade daqueles sistemas sociais. Foi neste quadro teórico que esboçámos uma tipologia de reflexividades composta por quatro níveis, reflexividade prática, reflexividade simbólico-ideológica, reflexividade técnico-ideológica e reflexividade científica, a partir da qual orientámos a nossa pesquisa empírica.

No 2º capítulo, centrámo-nos especificamente no campo dos media e na influência que estes podem exercer nos actores sociais, para que estes produzam uma reflexividade com contornos simbólico-ideológicos ou técnico-ideológicos. Observámos, assim, como a experiência cultural dos indivíduos é actualmente marcada pela influência dos diversos media e que efeitos daí resultam, tendo dedicado uma especial atenção aos efeitos cognitivos.

A análise delineada permitiu-nos sustentar uma das principais hipóteses teóricas desta investigação: a de que os media poderão potenciar mas, simultaneamente, condicionar a reflexividade dos actores sociais. Subjacente a esta proposição partilhávamos da ideia de que os media constituem um novo espaço público onde se pode participar racional e criticamente,

sendo esta uma das formas utilizadas, presentemente, pelos indivíduos para procurar intervir no processo de tomada de decisões políticas. O facto de aquele pensamento não ser consensual na comunidade científica levou-nos a pôr em confronto, neste mesmo capítulo, algumas das teses dos seus principais opositores e defensores. Por outro lado, evidenciámos a influência das condições sociais de existência e das lógicas objectivas do campo de produção de opiniões, na estruturação da acção reflexiva publicada, tendo também em conta o conjunto de variáveis de carácter mais subjectivo que interferem no processo de recepção e interpretação das mensagens mediáticas.

A relevância que os media atribuem actualmente aos processos educativos formais e os efeitos que esta mediatização poderá provocar na acção dos professores do ensino secundário justificou que o 3º capítulo fosse dedicado ao campo da educação. Aí, identificámos os factores que possibilitaram a consolidação e massificação do sistema escolar português e contribuíram para a profissionalização da classe docente. Destacámos, também, o aparecimento das instituições periciais supranacionais de natureza intergovernamental, dada a sua influência na formulação e desenvolvimento das políticas educativas nacionais e a recorrente utilização, por parte dos media, dos dados técnicos que por estas são produzidos. Sublinhámos, ainda, o modo como o actual contexto local, nacional e global no qual se estrutura a actividade docente interfere na crescente complexificação de solicitações que a sociedade tem vindo a impor à escola e aos professores e a forma como os media têm vindo a amplificá-las.

Já no 4º capítulo, reflectimos sobre as opções metodológicas mais adequadas para a realização da pesquisa empírica, justificando os procedimentos e técnicas utilizadas. Dando conta dos constrangimentos com que nos deparamos no trabalho de terreno, reconhecemos algumas das limitações desta investigação. Na parte final deste capítulo, apresentamos a caracterização sócio-económica e profissional da amostra de professores inquiridos.

Por fim, no 5º e 6º capítulos do trabalho, interpretamos os resultados obtidos na análise realizada ao material jornalístico recolhido - 5º capítulo - e aos inquéritos por questionário aplicados - 6º capítulo -, apresentando, no 7º capítulo, as principais conclusões que este trabalho nos permitiu atingir.

1. CAPÍTULO – MODERNIDADE E REFLEXIVIDADE: REPERCUSSÕES NO SISTEMA EDUCATIVO E MEIOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

1.1. Características da modernidade actual – confluência de perspectivas

O processo de evolução histórica que a modernidade tem sofrido tem sido alvo de inúmeras propostas de teorização sociológica que procuram analisar as suas configurações e repercussões nos actuais modos de vida das sociedades ocidentais europeias. Se a construção da ordem social moderna resultou de um longo processo de evolução histórico, no qual o Iluminismo em termos culturais, a Revolução Francesa em termos políticos e a Revolução Industrial em termos económicos são considerados como marcos paradigmáticos para a sua génese (Wagner, 1996), as características da era contemporânea surgem, igualmente, como um produto das múltiplas transformações económicas, sociais, culturais e políticas operadas sobretudo ao longo da segunda metade do século XX.

O dinamismo e o alcance destas mudanças, por um lado, e as reacções sociais por elas desencadeadas, por outro, levam alguns autores a sustentar que nos encontramos na pós-modernidade, enquanto outros, pelo contrário, advogam que o actual período histórico corresponde a uma etapa da modernidade distinta da que caracterizava o seu primeiro estágio.

Os autores que mobilizaremos para identificar alguns dos traços fundamentais da época actual utilizam diferentes expressões para designar a fase da modernidade em que nos encontramos mas, apesar disso, apresentam perspectivas complementares - e em muitos aspectos convergentes - que nos permitem enquadrá-los no mesmo quadro paradigmático, pois situam-se dentro de um mesmo conjunto de postulados básicos que determinam uma certa forma de questionar a realidade e de salientar a emergência de problemas, bem como a descoberta de eventuais respostas¹.

Manuel Castells é um dos autores que defende que a convergência histórica de três processos independentes - a “revolução da tecnologia de informação”, a “crise económica do capitalismo e do estatismo e a sua reestruturação” e o “apogeu dos movimentos sócio-culturais” -, ocorridos entre o final dos anos sessenta e meados da década de setenta do século XX, possibilitaram o surgimento de uma nova estrutura social dominante, cujas características levam o autor a considerar que nos encontramos, no final do milénio, num “novo mundo”, o mundo da “Era da Informação” (Castells, 2003).

¹ Chamamos, no entanto, a atenção para o facto de não pretendermos desenvolver exaustivamente todas estas dimensões a que se referem. Com efeito, pretendemos apenas destacar algumas das principais dimensões das suas análises para sustentarmos a centralidade de dois sistemas sociais da modernidade actual – o sistema educativo de massas e os meios de comunicação social.

Por sua vez, Peter Wagner, na análise de cariz histórico-sociológico que realiza sobre a evolução política, cultural, económica e científica ocorrida nas sociedades ocidentais europeias desde o século XVIII até à actualidade, considera, igualmente, que é em meados do século XX que ocorrem um conjunto de alterações económicas, sociais e culturais que provocaram a “segunda crise da modernidade” e a emergência de uma nova fase da modernidade, a “modernidade liberal alargada” (Wagner, 1996)². Esta, de acordo com Wagner, encontra-se essencialmente marcada pela “erosão dos limites” que «disciplinavam» a liberdade e autonomia dos actores sociais, pelo facto de a sociedade actual ter deixado de conseguir transmitir explicitamente aos indivíduos as fronteiras que poderão condicionar a sua acção (Wagner, 1996, p.13-14).

Encontramos uma perspectiva semelhante em Zygmunt Bauman, na medida em que, para este autor, a nova fase da modernidade equivale a uma “modernidade líquida”, por se terem vindo a desvanecer muitos dos princípios “sólidos” que organizavam as sociedades modernas e protegiam os cidadãos (Bauman, 2001).

As transformações ocorridas na lógica de funcionamento do sistema económico, político e cultural terão sido, em grande medida, responsáveis pela “erosão dos limites” e desvanecimento dos princípios “sólidos” que orientavam a vida social colectiva. Por sua vez, os sentimentos de *dúvida*, *incerteza*, *insegurança ontológica* e *risco* que actualmente atravessam o quotidiano dos indivíduos e o concomitante desenvolvimento de uma reflexividade social, salientados por Giddens (1998; 2001) e Beck (2000) poderão ser considerados, pelo menos assim o pensamos, como uma das consequências fundamentais provocadas por esta “erosão dos limites” e desvanecimento dos princípios “sólidos” que caracterizam a modernidade actual.

De acordo com Castells, a constituição de um novo tipo de economia designado por este autor como a “economia informacional/global” e de uma nova cultura, a da “virtualidade real” deve-se à interacção desenvolvida entre a “revolução da tecnologia de informação”, a “crise económica do capitalismo e do estatismo e a sua reestruturação” e o “apogeu dos movimentos sócio-culturais”. A revolução da tecnologia de informação motivou, segundo Castells, o aparecimento do “informacionalismo como base material de uma nova sociedade”,

² Wagner identifica três fases da modernidade. A primeira, intitulada como “modernidade liberal restrita”, inicia-se no século XVIII - data em que se opera a passagem das sociedades ocidentais tradicionais para as sociedades modernas - e termina no final do séc. XIX, com a “primeira crise da modernidade”, devido às transformações económicas e sócio-culturais entretanto ocorridas. Seguiu-se a formação da «segunda modernidade», isto é, a “modernidade organizada”. Em meados do séc. XX, a crise do modelo subjacente à modernidade organizada provocou a “segunda crise da modernidade” dando origem à actual “modernidade liberal alargada” (Wagner, 1996).

na medida em que “a produção da riqueza, o exercício do poder e a criação de códigos culturais passaram a depender do desenvolvimento tecnológico desencadeado pelas tecnologias da informação” (Castells, 2003, Vol III, p.459). Todos os domínios da vida económica e social encontram-se, aliás, segundo este autor, submetidos a uma lógica de redes devido ao papel decisivo desempenhado pelo desenvolvimento tecnológico. É o caso do aparecimento de um novo tipo de capitalismo – o capitalismo “informacional” – que se caracteriza pela constituição de redes de capital de trabalho, de informação e de mercados financeiros globais, bem como pela concentração e descentralização simultâneas dos processos decisórios (Castells, 2003, Vol III, p.461). As condições nas quais estas redes operam e as dinâmicas sociais a que dão origem resultam do facto de o desenvolvimento tecnológico ter provocado a “invalidação do conceito de tempo e espaço”(Castells, 2003, p. 466).

A ideia de “esvaziamento do tempo” e “consequente esvaziamento do espaço”, isto é, a «separação do espaço e do tempo em função do lugar», da autoria de Giddens (1998, p.12-13), salientada por Castells, Bauman, Wagner e Beck, constitui um conceito fundamental para compreendermos as abordagens destes autores sobre a modernidade actual.

Para Giddens, este acontecimento constitui, inclusivamente, uma condição fundamental para a emergência da modernidade e um pré-requisito para a globalização. É, com efeito, através da deslocação do tempo e do espaço, relativamente ao lugar, que se procedeu à organização económica e social global da actividade humana moderna. Como o autor explicita, ao contrário do que sucedia nas sociedades pré-modernas, o tempo e o espaço passaram a ser entendidos como muito abrangentes e “para além” dos vividos no quotidiano, na medida em que o espaço e o tempo deixaram de estar ligados através da *situacionalidade* do lugar (Giddens, 1998, p.13). A partir do momento em que as representações sociais de tempo e de espaço deixaram de estar dependentes da mediação do lugar, as próprias instituições e relações sociais modificaram-se. O estabelecimento de múltiplos contactos sociais à escala mundial, isto é, a globalização das interacções sociais, passou a ser possível.

Se o alongamento espacio-temporal constitui um pré-requisito para a globalização, determina igualmente, segundo Giddens, um outro processo característico do extremo dinamismo da actual modernidade: a descontextualização dos sistemas sociais modernos, ou seja, “a “desinserção” das relações sociais dos contextos locais de interacção e a sua reestruturação através de extensões indefinidas do espaço-tempo” (Giddens, 1998, p.15). Um dos dois tipos de “mecanismos de descontextualização” que Giddens considera estar

intrinsecamente envolvido no desenvolvimento das instituições sociais modernas (Giddens, 1998, p.15), diz respeito às “garantias simbólicas”, isto é, “aos meios de intercâmbio que podem ser «passados em redor», sem olhar às características específicas dos indivíduos ou dos grupos que os empregam em qualquer conjuntura particular” (Giddens, 1998, p.15). Entre os vários tipos de garantias simbólicas existentes, o autor centra, sobretudo, a sua análise no dinheiro, na medida em que considera que este é um meio de distanciamento espacio-temporal, porque permite a suspensão do tempo e, assim, retirar as transacções de ambientes particulares de troca (Giddens, 1998, p.17).

Zigmunt Bauman, por sua vez, na análise que desenvolve sobre as consequências sociais da “era da globalização” salienta os mesmos efeitos económicos provocados pela “compressão tempo/espço” (Bauman, 1999, p.9) que Castells e Giddens evidenciam.

Bauman afirma mesmo que é “bem provável que o último quarto deste século [século XX] passe à história como o da Grande Guerra de Independência em relação ao Espaço. O que aconteceu no curso dessa guerra foi um consistente e inexorável deslocamento dos centros de decisões, juntamente com os cálculos que baseiam as decisões tomadas por esses centros, livres de restrições territoriais – as restrições da localidade” (Bauman, 1999, p.15).

Noutros termos, Castells acentua a mesma ideia ao salientar que as redes financeiras globais “são o centro nervoso do capitalismo informacional” (Castells, 2003, p.467), já que as oportunidades de investimento deixaram de estar localizadas e passaram a estar em constante movimentação nos mercados financeiros globais.

Muito embora a base da essência do capitalismo se mantenha – a produção pelo lucro e a sua apropriação privada com base nos direitos de propriedade – (Castells, 2003, p.465), os detentores dos direitos de propriedades são agora essencialmente constituídos por “elites globais” – “os proprietários ausentes” - que adquiriram independência face às unidades territorialmente confinadas de poder político e cultural” (Bauman, 1999, p.9). O que está em causa, são, assim, as outras implicações espaciais provocadas pela «natureza» do dinheiro. Como Giddens analogamente salienta, recorrendo a Simmel, “o papel do dinheiro está associado com a distância espacial entre o indivíduo e aquilo que possui... Só se o lucro de um empreendimento tomar uma forma que possa ser facilmente transferida para outro lugar qualquer, é que garante à propriedade e ao proprietário, através da sua separação espacial, um grau elevado de independência ou, por outras palavras, de mobilidade pessoal...O poder do dinheiro para encurtar distâncias permite ao proprietário e aos seus bens existirem tão afastados que cada um deles pode seguir as suas próprias normas em maior grau do que no período em que o proprietário e os seus bens estavam ainda numa relação directa mútua,

quando todo o compromisso económico era também um compromisso pessoal” (Simmel, 1978, p.332-333, citado por Giddens, 1998, p.17).

O que Castells, Giddens e Bauman evidenciam, portanto, é a nova mobilidade adquirida pelos detentores de capital que lhes permite, “procurar em todo o planeta oportunidades de investimento e mudar de uma escolha para a outra em questão de segundos” (Castells, 2003, p.466). Esta mobilidade significa, para Bauman, uma desconexão sem precedentes do poder face a todo o tipo de deveres, causando uma nova assimetria entre a natureza extra-territorial do poder e a contínua territorialidade da “vida como um todo”. Como o poder se encontra “desarreigado” e é “capaz de mudar de repente ou sem aviso” (Bauman, 1999, p.16), os novos detentores dos direitos de propriedade sobre os lucros libertam-se das suas obrigações para com os empregados, mas também para com os jovens e fracos, para com as gerações futuras, em suma, para com a obrigação de contribuir para a vida quotidiana e a perpetuação da comunidade (Bauman, 1999, p.16). Enfim, livrar-se da sua responsabilidade social, constitui, para Bauman, “o ganho mais cobiçado e ansiado que a nova mobilidade propicia ao capital sem amarras locais. Os custos de se arcar com as consequências não precisam agora de ser contabilizados no cálculo da eficácia do investimento” (Bauman, 1999, p.16-17).

A actual inexistência de limites – sólidos, firmes, resistentes – (Bauman, 1999, p.18), que condicionem a acção dos capitalistas e correctores imobiliários e os levem a responsabilizar-se pelas suas obrigações sociais, encontrar-se-á associada ao facto de a economia global estar progressivamente isenta do controlo político. Como Bauman explicita, “o que quer que restou da política, espera-se, deve ser tratado pelo Estado, como nos bons velhos tempos – mas o Estado não deve tocar em coisa alguma relacionada com a vida económica. (...) A única tarefa económica permitida ao Estado e que se espera que ele assuma é a de garantir um “orçamento equilibrado”, policiando e controlando as pressões locais, através de intervenções mais vigorosas em defesa da população face às consequências mais sinistras da anarquia do mercado” (Bauman, 1999, p.74). Ora, segundo o autor que temos vindo a seguir, a proliferação de Estados soberanos “frágeis e impotentes” não contraria a natureza das tendências económicas globalizantes. Pelo contrário, o desenvolvimento global das finanças, do comércio e da indústria de informação dependem da fragmentação política do cenário mundial. De acordo com Bauman, “todos têm interesses adquiridos nos “Estados fracos” – isto é, nos Estados que são *fracos* mas mesmo assim *continuam sendo Estados*” (sublinhados do autor, 1999, p.75). Estados fracos são precisamente o que a Nova Ordem Mundial precisa para se sustentar e se reproduzir, pois estes podem facilmente ser reduzidos

ao (útil) papel de distritos policiais locais que garantem o nível médio de ordem necessário para a realização de negócios, mas não precisam de ser temidos como freios efectivos à liberdade das empresas globais (Bauman, 1999, p.76).

Ao identificar as características institucionais das sociedades capitalistas (subtipo das sociedades modernas em geral) Giddens, para além de acentuar a importância da inovação tecnológica para o desenvolvimento da natureza fortemente competitiva e expansionista da empresa capitalista e salientar o quanto as relações económicas têm uma influência considerável sobre outras instituições, refere, igualmente, que a autonomia do Estado-Nação se encontra condicionada, exercendo “um controlo bem longe de ser completo” sobre a acumulação do capital (Giddens, 1998, p.40).

A fragilização do poder interventivo dos Estados-Nação face às lógicas da economia globalizada e a consequente desregulamentação e flexibilidade laborais que as definem são analogamente salientadas por Castells.

Com efeito, Castells sublinha que uma das dimensões da nova ordem económica global interdependente reside na flexibilidade organizacional. Ora, a instituição da flexibilidade organizacional – provocada pela crescente competitividade entre as empresas – deu origem à individualização coordenada do trabalho, isto é, ao surgimento de uma ampla série de «sistemas de contratação laboral» entre os quais se salientam as jornadas flexíveis, o trabalho sazonal, o trabalho por conta própria e as subcontratações (Castells, 2003, p.465), numa palavra, ao desaparecimento da relação estável com o trabalho. Por sua vez, a expansão dos acordos de trabalho individualizados, efectuados essencialmente por uma categoria de trabalhadores altamente produtiva - “os produtores informacionais” -, enfraqueceu as relações de poder dos trabalhadores com o patronato.

Na verdade, como Castells explicita, a categoria dos produtores informacionais inclui um enorme grupo de gestores, profissionais especializados e técnicos que formam um “trabalhador colectivo”, ou seja, uma unidade produtora resultante da cooperação entre vários trabalhadores individuais inseparáveis. Nos países da OCDE, estes podem representar cerca de um terço da população empregada, estando a restante força de trabalho integrada na categoria da mão-de-obra genérica (Castells, 2003, p.470). Se estes últimos precisam dos produtores para proteger o seu poder de negociação, aqueles não necessitam dos trabalhadores «genéricos» por tenderem, crescentemente, a estabelecer acordos de trabalho individualizados.

Daí resulta “uma dissolução progressiva dos remanescentes da solidariedade de classe existente na sociedade industrial” que, associada à perda de legitimidade dos Estados-Nação e

ao fim gradual do Estado-Providência, retira a “rede de segurança” a todos os trabalhadores que não conseguem integrar-se na dinâmica do capitalismo informacional (Castells, 2003 p.470).

A quebra do acordo para regular as relações industriais num quadro nacional e a flexibilização das condições contratuais de trabalho que daí resultaram representam, também, para Wagner, uma importante transformação de uma convenção que passou a afectar todos os segmentos de trabalhadores (Wagner, 1996, p.197) e constitui, para este autor, um dos elementos que determinaram o fim da era económica característica da modernidade organizada e a segunda crise da modernidade.

Um outro elemento responsável por esta crise, de acordo com Wagner, respeita, justamente, à impossibilidade de os Estados-Nação controlarem o modo como o comércio internacional “livre” opera, porque este agora se desenvolve em termos espaço-temporais distanciados. Como este autor explicita, a utilização das inovações técnicas por parte das empresas permitiram-lhes passar a expandir os seus produtos mundialmente. Ora, a internacionalização das empresas e a consequente ausência gradual da coerência dos sistemas produtivos nacionais - causadas pelo facto de o alcance das suas práticas se ter estendido cada vez mais para lá das fronteiras controladas pelo Estado-Nação -, provocaram, para Wagner, “o desaparecimento de um ajustamento entre um fenómeno social, a extensão espacial das estruturas de troca, e um actor colectivo essencial que teria querido vigiar, controlar e dirigir este fenómeno – o Estado no seu território” (Wagner, 1996, p.198).

A questão fundamental que se coloca a partir destas considerações, reside, em nosso entender, nos efeitos sociais provocados por estas transformações. Continuaremos a acompanhar a perspectiva de Castells, na medida em que este autor identifica muito claramente os processos de desigualdade, polarização e exclusão social provocados pela lógica “informacionalista” que regula o mercado de trabalho característico da nova ordem económica.

Este “informacionalismo”, ao qual nos referimos, equivalerá à capacidade cultural de utilização dos conhecimentos tecnológicos e de, a partir deles, se produzirem novos conhecimentos passíveis de serem articulados em redes recorrentes de intercâmbios informacionais, dos quais depende, aliás, a economia global. Trata-se, por outras palavras, de os indivíduos conseguirem realizar uma constante actualização profissional baseada na utilização das tecnologias da informação. De facto, a tecnologia da informação e a capacidade cultural de a utilizar são identificadas por Castells como uma peça fundamental para as unidades económicas conseguirem produzir de modo inovador e flexível (Castells, 2003,

p.464). Assim, em função das aptidões que possuem para acompanhar esta exigência, os trabalhadores diferenciam-se em dois tipos: por um lado, os que possuem capacidade para se auto-programarem, ou seja, para incorporarem constantemente informações e conhecimentos de modo a redefinirem as suas qualificações e adaptarem-se ao desempenho de tarefas em contínua mudança, designados por Castells como “mão-de-obra autoprogramável”; por outro, os que integram a chamada “mão-de-obra genérica”, que apenas recebem e executam sinais por não deterem a capacidade cognitiva de acompanharem as mudanças tecnológicas (Castells, 2003, p.464-465). Como se depreende, as repercussões sociais negativas desta diferenciação da mão-de-obra farão sobretudo sentir-se junto destes últimos trabalhadores, na medida em que a sua incapacidade para se reprogramarem poderá justificar facilmente a sua substituição “por máquinas ou por outro corpo de mão-de-obra genérica” (Castells, 2003, p.465).

A tendência evidenciada por Castells para o aumento da desigualdade social e da polarização de ambos os extremos da escala social na “sociedade em rede” resulta precisamente do enfraquecimento da organização colectiva dos trabalhadores e da diferenciação interna da mão-de-obra entre mão-de-obra genérica substituível e produtores informacionais - os geradores de conhecimento e processadores da informação - (Castells, 2003, p.468).

Dadas as suas características, consideramos que será apenas esta última categoria de trabalhadores aquela que poderá integrar os sistemas periciais - “sistemas de realização técnica ou de pericialidade profissional que organizam vastas áreas do ambiente material e social em que vivemos” (Giddens, 1998, p.19) - que constituem, para Giddens, um outro tipo de “mecanismo de descontextualização” intrinsecamente envolvido no desenvolvimento das instituições sociais modernas.

Nas palavras do próprio Giddens, “os sistemas periciais são mecanismos de descontextualização porque, juntamente com as garantias simbólicas, retiram as relações sociais das imediações do contexto. Ambos pressupõem e facilitam, também, a separação do tempo e do espaço como condição do distanciamento espácio-temporal que promovem. Um sistema pericial descontextualiza da mesma maneira que as garantias simbólicas e garante expectativas através de um espaço-tempo distanciado. Este «esticar» dos sistemas sociais é alcançado através da natureza impessoal dos testes aplicados para avaliar o conhecimento técnico e através da crítica pública (na qual se baseia a produção do saber técnico), utilizada para controlar a sua forma” (Giddens, 1998, p.20). Os sistemas periciais consistem, assim, em

repositórios do conhecimento técnico que podem ser accionados numa série de contextos reais.

A questão essencial reside no facto de o cenário moderno ser marcado por uma multiplicidade de sistemas periciais onde a diversidade de opções e a possibilidade de escolha é múltipla. Nesta medida, as circunstâncias de incerteza e dúvida são imensas. Por conseguinte, a existência de confiança por parte dos agentes sociais é absolutamente necessária para que estes se possam situar perante a diversidade de autoridades existentes na modernidade. Porém, ela não é desligada do cálculo do risco. Por isso, é entre a constante ponderação do risco e a confiança estabelecida com o conhecimento dos peritos que os indivíduos têm de gerir os fluxos de informação contínua a que têm acesso (Giddens, 1998, p.23-25).

Mas, o que estará subjacente a esta relação ambivalente entre o cálculo do risco e a manutenção da confiança é a monitorização que os indivíduos realizam relativamente aos sistemas periciais e às garantias simbólicas. Como estes mecanismos se desenvolvem de forma *impessoal*, os actores sociais têm necessidade de informar-se e avaliar quer as lógicas que determinam, por exemplo, o funcionamento dos mercados financeiros, quer a validade do saber pericial. É esta monitorização contínua que os indivíduos modernos têm forçosamente de desenvolver que determina o carácter especificamente reflexivo das sociedades actuais.

Todavia, Giddens distingue a monitorização reflexiva da acção – intrínseca a toda a actividade humana – da reflexividade da modernidade, a reflexividade institucional. Esta diz respeito “à possibilidade de a maioria dos aspectos da actividade social, e das relações materiais com a natureza, serem revistos radicalmente à luz de novas informações ou conhecimentos” (Giddens, 2001, pág.18). Trata-se, noutros termos, de as práticas sociais modernas serem constantemente examinadas e reformadas à luz da informação adquirida sobre essas mesmas práticas alterando, assim, constitutivamente o seu carácter (Giddens, 1998, p.27)³.

Saliente-se, ainda assim, que para Giddens, a acção humana nas sociedades tradicionais já era marcada pela reflexividade, sendo esta, no entanto, distinta da reflexividade «moderna» por assentar sobretudo na tradição: “a tradição é um modo de integrar o controlo reflexivo da acção na organização espacio-temporal da comunidade. É um meio de lidar com

³ Nas suas obras (1998,2001), Giddens diferencia, nos termos enunciados, a monitorização reflexiva da acção – directamente associada ao conceito de consciência prática - da reflexividade da modernidade, isto é, a reflexividade institucional. Todavia, não só não desenvolve de forma mais aprofundada esta distinção como também não diferencia a reflexividade institucional da noção de consciência discursiva. No ponto 2 deste capítulo, explicitaremos mais claramente o que entendemos por «reflexividade moderna».

o tempo e o espaço, que insere cada actividade ou experiência particulares na continuidade do passado, presente e futuro, sendo estes, por sua vez, estruturados por práticas sociais recorrentes” (Giddens, 1998, p.26).

Todavia, ao contrário do que agora se verifica, os sentimentos de certeza e segurança dos indivíduos radicavam no hábito: até ao surgimento do Iluminismo e Revoluções Francesa e Industrial e antes do desenvolvimento do capitalismo e do poder organizacional, a relação que os actores sociais estabeleciam com o «conhecimento pericial» – consagrado na figura dos curandeiros e feiticeiros - era baseada na tradição⁴. A eliminação das crenças em nome da razão, do conhecimento científico e do progresso técnico vieram transformar profundamente aquela relação.

Deste modo, à medida que o conhecimento especializado se desenvolveu, aumentaram as dúvidas e incertezas dos indivíduos em relação a esse mesmo conhecimento, tendo-se alterado a confiança estabelecida perante “o saber”, no seu “antigo sentido”, em que “saber” era ter a certeza (Giddens, 1998, p.28). Aliás, uma característica prevaiente da razão crítica moderna é justamente a da dúvida, uma vez que todo o conhecimento científico é percebido sob a forma de hipóteses que «serão verdade até prova em contrário», devido ao reconhecimento do princípio metodológico da dúvida (Giddens, 2001, p.19).

Ora, quer para Giddens, quer para Wagner, a constante revisão a que o conhecimento científico está sujeito - nomeadamente do próprio conhecimento científico que tem vindo a ser produzido sobre a modernidade – deve-se, em grande medida, ao desenvolvimento das ciências sociais, nomeadamente da sociologia. Aliás, para estes dois autores, sociologia e modernidade encontram-se intrinsecamente associadas (Wagner, 1996, p.9; Giddens, 1998, p. 30).

Segundo Giddens, o conhecimento reflexivo de que as ciências sociais são a versão formalizada, um género específico de conhecimento pericial, é verdadeiramente fundamental para a reflexividade da modernidade como um todo (Giddens, 1998, p.28). Assim, as ciências sociais encontram-se profundamente implicadas na modernidade dado que a revisão constante das práticas sociais, à luz do conhecimento sobre essas práticas, faz parte do próprio tecido das instituições modernas (Giddens, 1998, p.28). A posição central da sociologia na

⁴ É claro que os «peritos tradicionais» não proliferavam como actualmente se multiplicam os especialistas, nem se encontravam enquadrados em organizações com um carácter globalizado como actualmente acontece. Mas mais importante ainda, apesar do seu valor social poder ter sido mais distintivo do que é actualmente, uma vez que rareava e dependia de interacções localizadas para ser mercantilizado, não assumia o carácter global e preponderante que actualmente lhe é reconhecido em todas as áreas da vida social.

reflexividade da modernidade advém, para este autor, do seu papel como tipo mais generalizado de reflexão sobre a vida social moderna (Giddens, 1998, p.29).

Em suma, a reflexividade institucional desenvolveu-se, sobretudo, na modernidade pelo facto de a actividade social ser agora constantemente actualizada por fluxos de informação e de análise que permitem a sua correcção contínua, detendo a sociologia um papel essencial neste processo. O que aqui estará em causa será, pois, uma “dupla hermenêutica”, ou seja, o que Giddens designa como “uma interacção interpretativa mútua entre ciência social e aquelas cujas actividades constituem seu objecto de estudo” (Giddens, 1989, p.XXVI).

Na realidade, segundo o autor, “as teorias e descobertas das ciências sociais não podem ser mantidas de modo totalmente separado do universo de significado e acção de que elas tratam. Pela sua parte, os actores leigos são teóricos sociais, cujas teorias ajudam a constituir as actividades e instituições que são o objecto de estudo de observadores especializados ou cientistas sociais. Não existe uma clara linha divisória entre a reflexão esclarecida levada a efeito por actores leigos e as diligências similares por parte de especialistas” (Giddens, 1989, p.XXVI). Não querendo negar que *existam* linhas divisórias, Giddens sustenta, no entanto, que “elas são inevitavelmente vagas, e os cientistas sociais não têm um monopólio absoluto sobre as teorias inovadoras nem sobre as investigações empíricas do que estudam” (sublinhados do autor, Giddens, 1989, p.XXVI).

Assim, Giddens defende que as ciências sociais exercem tanta ou mais influência sobre o mundo social do que as ciências naturais sobre o mundo natural. Na sua opinião, “enquanto o mundo da natureza inanimada permanece indiferente a tudo o que os seres humanos possam pretender saber a seu respeito, a reflexão sobre processos sociais (teorias e observações) continuamente penetra, solta-se e torna a penetrar o universo dos acontecimentos que eles descrevem” (Giddens, 1989, p.XXVII). Nesta ordem de ideias, o autor que temos vindo a seguir sustenta que “as melhores e mais interessantes ideias nas ciências sociais a participam na promoção do clima de opinião e dos processos sociais que lhes dão origem, b estão em maior ou menor grau entrelaçadas com teorias em uso que ajudam a constituir aqueles processos e c) é improvável, portanto, que sejam claramente distintas da reflexão ponderada que actores leigos empregam, na medida em que discursivamente articulam, ou se aperfeiçoam sobre teorias em uso” (Giddens, 1989, p.XXVII).

Estas ponderações originam uma percepção da ciência social como “crítica”, isto é, “como envolvida de maneira prática com a vida social” (Giddens, 1989, p.XXVIII). Giddens considera, portanto, que “as teorias e descobertas nas ciências sociais são susceptíveis de ter consequências práticas (e políticas) independentemente de o observador sociológico ou o estrategista político decidir que elas podem ou não ser “aplicadas a uma dada questão prática” (Giddens, 1989, p.XXVIII).

A importância concedida por Giddens à influência das teorias sociais na constituição do mundo social em que vivemos advém de um pressuposto fundamental da sua teoria da estruturação – o de considerar que os actores sociais são agentes cognoscitivos, por que “têm como aspecto inerente do que fazem, a capacidade para entender o que fazem enquanto o fazem” (Giddens, 1989, p.XVIII). Neste sentido, o autor considera que “as teorias nas ciências sociais têm de ser de algum modo baseadas em ideias que (embora não necessariamente formuladas por elas em termos discursivos) já são sustentadas pelos agentes a quem se referem” (Giddens, 1989, p.XXVIII).

Subjacentes a estas questões, encontram-se dois conceitos essenciais – consciência prática e consciência discursiva – que entroncam na noção de reflexividade institucional ou reflexividade «moderna» sobre as quais, como já o mencionámos, nos centraremos mais desenvolvidamente no ponto 2 deste capítulo.

Se Giddens considera que o desenvolvimento e expansão do conhecimento pericial sobre a vida social – produzido pela sociologia e outros campos de conhecimento especializado – foi essencial para determinar o carácter reflexivo da modernidade actual, Beck acentua igualmente a importância do desenvolvimento técnico-científico para sustentar a sua perspectiva segundo a qual as sociedades actuais são sociedades de risco. Para este autor, a noção de risco encontra-se analogamente associada ao conceito de reflexividade, mas Beck atribui um significado distinto de Giddens a esta noção.

De acordo com Beck, os riscos actuais são um produto da modernidade no seu estado máximo de desenvolvimento, resultando, portanto da sobreprodução existente nos países mais industrializados. Sendo os riscos uma consequência directa da industrialização avançada, nomeadamente da expansão de indústrias que produzem substâncias nocivas e tóxicas, entre as quais Beck destaca as radioactivas, aqueles multiplicam-se à medida que estas se globalizam. É, pois, devido ao alargamento espaço-temporal da acção industrial que os riscos sociais, económicos, políticos e ecológicos - que sempre existiram e acompanharam o desenvolvimento industrial – adquirem, actualmente, uma “nova qualidade”: a de já não se restringirem ao lugar onde são produzidos, mas estender-se a todas as formas de vida da Terra

(Beck, 1998, p.28). Em consequência, a percepção social, científica e política daqueles mesmos riscos globalizou-se passando, inclusivamente, a afectar os responsáveis pela sua propagação à escala mundial.

Com efeito, se no anterior estágio de desenvolvimento da modernidade, os perigos produzidos eram vistos como efeitos colaterais de que “os ricos e os poderosos” poderiam proteger-se, os perigos actuais – por alcançarem uma escala global - contêm um “efeito de boomerang” pois afectarão “mais tarde ou mais cedo os que os produzem e deles beneficiam economicamente” (Beck, 1998, p.29). Ora, parece-nos ser por força deste “efeito de boomerang” que Beck diferencia o conceito de “modernização reflexiva” do conceito de reflexão, atribuindo-lhe o significado de *autoconfrontação* (sublinhados nossos, Beck, 2000, pág.5).

O que estará, assim, subjacente a esta noção de autoconfrontação - ou modernização reflexiva – é o facto das consequências perversas do desenvolvimento técnico e económico actual, terem-se “tornado um *tema* e um *problema*” para as próprias sociedades que as produzem (sublinhados nossos, Beck, 1998; 2000). Um problema, porque o seu carácter global “tende, cada vez mais, a escapar às instituições de monitorização e protecção da sociedade industrial (Beck, 2000, p.5), entre as quais se destaca o Estado Nação. Como Beck salienta, as novas desigualdades internacionais entre o Terceiro Mundo e os Estados industrializados e entre os próprios Estados industrializados, provocadas pela expansão global dos riscos, «ultrapassam» as competências do Estado nacional. Assim, somente através de instituições de nível supranacional que estabeleçam acordos e tratados internacionais se poderão travar os efeitos universais dos perigos como, por exemplo, os que são causados pelo tráfico de substâncias nocivas (Beck, 1998, p.29). Um tema, porque somente nesta fase da modernidade os riscos produzidos pela sociedade industrial se tornaram políticos (Beck, 1998, 29). Nas palavras do próprio autor, “a constelação política da sociedade industrial está a tornar-se apolítica, ao passo que tudo o que era apolítico no industrialismo se está a tornar político. Esta é uma transformação da categoria da política que não altera as instituições e que deixa as elites de poder intactas, não tendo sido substituídas por outras novas” (Beck, 2000, p.18).

A actual politização dos riscos não resulta, assim, da acção das instituições com poder económico ou político, mas do que Beck designa como “política da política”, ou seja, “subpolítica” (Beck, 2000, p.19). Esta significa, nas palavras deste autor, “configurar a sociedade a partir de baixo, o que resulta na retracção e na minimização da política. A subpolitização dá oportunidades crescentes para os grupos até aqui afastados do processo de

tecnicização e industrialização passarem a ter voz e vez no processo de organização da sociedade” (Beck, 2000, p.23).

Entre outros exemplos do surgimento desta subpolítica, Beck destaca a emergência dos novos movimentos sociais e, entre estes, de iniciativas de grupos de cidadãos que conseguem “colocar em agenda o debate sobre um mundo em perigo, contra a resistência dos partidos instituídos (Beck, 2000, p.19). Segundo Beck, “os temas do futuro, os que andam na boca de toda a gente, não tiveram a sua origem na perspicácia dos governantes ou nas lutas no parlamento nem, certamente, nas catedrais de poder nos negócios, na ciência e no Estado. Foram colocadas na agenda social, contra a resistência concentrada desta ignorância institucionalizada, por emaranhados grupos moralizadores e por grupos dissidentes, lutando entre si por aquilo que consideravam adequado (...)” (Beck, 2000, p.19).

O poder político destes grupos de cidadãos residirá, então, na sua capacidade para *agendarem*, isto é, *tornarem públicos* e passíveis de serem debatidos os actuais riscos sociais, políticos, económicos e ecológicos, confrontando as instituições responsáveis pela produção ou monitorização daqueles riscos com as consequências das suas acções.

Com efeito, esta aptidão para os cidadãos tematizarem publicamente diversas questões estará, em nossa opinião, associada à sua capacidade para lidarem com as lógicas subjacentes aos processos de produção mediáticos. Parece-nos, na realidade, que será sobretudo através da acção dos media que se produz o agendamento dos temas que são discutidos publicamente. A questão que colocamos é se todos os grupos sociais possuem *idênticas* condições para praticarem a subpolítica através dos meios de comunicação social.

Por outro lado, e tendo agora em atenção o carácter especificamente reflexivo da vida social moderna salientado por Giddens, interrogamo-nos, também, se ao desenvolvimento e expansão do conhecimento pericial sobre a vida social – produzido pela sociologia e outros campos de conhecimento especializado – corresponde uma idêntica capacidade, por parte de todos os indivíduos, de acederem e interpretarem aqueles conhecimentos para, em termos práticos, produzirem aumentos na “racionalidade” do seu comportamento que lhes permitam evitar ou minimizar os diversos *riscos*⁵ a que se encontram actualmente sujeitos.

Esses riscos não serão apenas de natureza ecológica, mas de outros tipos, como é o caso dos que decorrem da lógica informacionalista que regula a ordem económica e cultural contemporânea, entre os quais destacamos os riscos de sub-qualificação.

⁵ Retomaremos esta noção no ponto 2 deste capítulo.

Muito embora não desenvolva este aspecto, Giddens acaba por responder negativamente a esta última questão ao referir-se ao “poder diferencial”, ou seja, ao facto de a apropriação de conhecimentos não ocorrer de forma homogénea, sendo, pelo contrário, “muitas vezes diferenciadamente acessível aos que se encontram em posições de poder, os quais são capazes de o colocar ao serviço de interesses particulares” (Giddens, 1998, p.30-31).

Será, assim, por força desta impossibilidade de muitos indivíduos acederem e incorporarem conhecimentos técnicos e especializados que lhes permitam transformar as suas rotinas profissionais e práticas sociais que ocorrerão os processos de exclusão social salientados por Castells, processos esses que “não afectam apenas aqueles que estão em «verdadeira situação de desvantagem social», mas todos os indivíduos que construíram a vida com base numa luta constante para não caírem num submundo estigmatizado de mão-de-obra desvalorizada” (Castells, 2003, p. 469).

Ora, em nossa opinião, o sistema educativo de massas, (com todas as suas variantes profissionalizantes), constitui uma fonte de aprendizagem essencial para os indivíduos conseguirem situar-se melhor perante o vasto conjunto de informação pericial com que se deparam e, mais importante ainda, dele se apropriarem devidamente para poderem redefinir as suas qualificações. Todavia, a opinião de Castells a este respeito não nos parece clara. Com efeito, este autor atribui uma grande importância à educação, mas distingue-a da que será obtida através “do internamento de crianças e estudantes em instituições” (Castells, 2003, p.464). Sem especificar onde e como, refere que a educação ou instrução corresponde ao “processo pelo qual as pessoas, isto é, os trabalhadores adquirem a capacidade para uma redefinição das especialidades necessárias a determinada tarefa”, acrescentando depois que “qualquer pessoa instruída, no ambiente organizacional adequado, poderá reprogramar-se para as tarefas em contínua mudança no processo produtivo” (Castells, 2003, p.465).

O que nos parece, no entanto, é que o sistema escolar constitui ainda, na modernidade actual, um sistema central para que os indivíduos possam adquirir as disposições cognitivas que lhes possibilitem “auto-programar-se” e evitar a exclusão social. Aliás, toda a lógica informacional enunciada por Castells parece-nos associada a uma capacidade cultural de manipulação de códigos mediáticos e tecnológicos, que terá sido potenciada, em grande medida, pelo acesso de um conjunto de actores sociais a elevados níveis de instrução⁶.

⁶ Ainda assim, não deixamos de estar conscientes dos velhos e novos processos de reprodução e selectividade social que ocorrem no interior do sistema escolar. Estes constituem, aliás, um forte constrangimento para que os indivíduos que não obtêm sucesso escolar evitem os processos de exclusão social.

Esta mesma lógica informacional que regula a ordem económica global estende-se igualmente às novas relações de poder. De acordo com Castells, a nova estrutura do poder, resulta, por um lado, da perda de autoridade e legitimidade do Estado Nação e, por outro, da globalização do capital, da “multilateralização” das instituições e da descentralização da autoridade estatal para governos regionais e locais que, em determinadas situações, poderão, por exemplo, melhor defender os interesses dos actores locais se se aliarem à União Europeia contra o governo nacional. O que está agora em causa é, assim, uma nova geometria do poder em rede na qual as relações de autoridade são sempre específicas de uma dada configuração de actores e instituições (Castells, 2003, p.471-472). Ora, à emergência desta nova estrutura do poder assim configurada encontra-se associada, por sua vez, a transformação do modo como se desenvolvem os processos políticos. Estes, na opinião de Castells, estão em constante mudança, “porque a distribuição dos papéis políticos generaliza-se e é rotativa (...). Há, contudo, elites resultantes do poder, ou seja, elites formadas durante o breve período em que detiveram o poder e em que tiraram vantagens da posição política privilegiada para obter acesso permanente aos recursos materiais e às relações sociais” (Castells, 2003, p.473).

A questão fulcral que pretendemos salientar assenta no facto de estas elites «rotativas» travarem “batalhas culturais”, isto é, lutas pelo poder sobretudo *dentro, nos e pelos media* (sublinhados do autor, Castells, 2003, p.473).

Por conseguinte, a política posta em prática na Era da Informação é uma política “informacional”, já que assenta, sobretudo, na capacidade de manipulação de símbolos no espaço dos media. Como Castells salienta, “o poder, como capacidade de impor comportamentos, reside nas redes de troca de informação e do manipular de símbolos que estabelecem relações entre actores sociais, instituições e movimentos culturais por intermédio de ícones, porta-vozes e amplificadores intelectuais” (Castells, 2003, p.473).

Em suma, se os meios de comunicação social não são os detentores do poder, constituem um campo fundamental no qual se travam actualmente as batalhas culturais pela luta do poder, seja este de natureza política ou subpolítica.

Uma vez mais, o problema reside, em nosso entender, na capacidade diferenciada que os actores sociais possuirão para mobilizar os códigos e símbolos culturais mediáticos e assumirem-se como “amplificadores culturais”.

A posse de elevados níveis educacionais – adquiridos através do sistema educativo - bem como de volumes significativos de capitais culturais e sociais parecem-nos ser, com efeito, uma condição essencial para que determinados indivíduos consigam aceder ao poder, isto é, “emancipar-se das restrições territoriais” (Bauman, 1999, p.25) movendo-se e agindo à

distância. Segundo a perspectiva de Bauman, a nova imponderabilidade do poder resulta precisamente da libertação da informação em relação ao território, devido à anulação tecnológica das distâncias temporais/espaciais. A polarização social, provocada por este efeito, reside no facto de o poder se ter tornado extraterritorial e de, em consequência, só fazerem parte das elites aqueles que possuem a capacidade para se deslocarem do território em que habitam. Os indivíduos que são forçados – por constrangimentos económicos, culturais, sociais e informacionais - a permanecer confinados ao lugar, são impedidos de participar na experiência da “não-territorialidade” do poder e na produção de significados e relações que agora se realizam independentemente do espaço físico (Bauman, 1999, p.25-26).

Na perspectiva de Bauman, enquanto a nova extraterritorialidade da elite se assemelha a “uma liberdade intoxicante”, a territorialidade dos restantes “parece-se cada vez menos como uma base doméstica e mais como uma prisão”. A condição de “estar imobilizado” é apanágio de uma condição humana incompleta, pois a localidade, no novo mundo da alta velocidade, não é o que a localidade costumava ser numa época “em que a informação se movia apenas com os corpos dos seus portadores”. (Bauman, 1999, p. 31). Actualmente, nem a localidade nem a população localizada têm muito em comum com a “comunidade local” porque os espaços públicos - as *ágoras* - onde os indivíduos se poderiam manifestar, trocar opiniões e decidir julgamentos, também se desterritorializaram, “soltando-se das suas âncoras locais e mudando-se para bem além do alcance da capacidade interpessoal comunicativa” (Bauman, 1999, p.31).

Ora, se os meios de comunicação social constituem um campo fundamental no qual se travam, actualmente, as batalhas culturais pela luta do poder⁷, não representarão igualmente aqueles espaços públicos desterritorializados, as novas *ágoras*, onde as elites e os cidadãos que praticam a subpolítica produzem e difundem, de modo reflexivo, as suas opiniões?

A centralidade dos meios de comunicação social e do sistema educativo de massas na actual modernidade, terá, pois, em nossa opinião, que ser devidamente analisada, já que deles nos parecem depender muitos dos processos a que nos referimos, nomeadamente, o que respeita à produção e difusão de níveis distintos de reflexividade social.

1.2. Da reflexividade «moderna» à elaboração de uma tipologia de reflexividades

Se a reflexividade pode ser considerada como uma dimensão intrínseca da modernidade actual é porque ela ocorre, desde logo, na vida quotidiana, isto é, no “«mundo-da-vida», mundo a-problemático até qualquer indicação em sentido contrário (“*until further*

⁷ Tal como, aliás, tem vindo a suceder com os “blogues” na Internet

notice”), repleto de convenções e instituições que os indivíduos «naturalmente» interiorizam como «segunda natureza» e que, por isso mesmo, aceitam, tão-só, como *o mundo*” (Lopes, 2004, p.84).

É, pois, neste mundo, que os indivíduos, de acordo com a análise fenomenológica de Schütz, possuem a capacidade de explicarem e compreenderem o seu dia-a-dia a partir do *stock* de conhecimento que lhes é proporcionado pelas suas experiências imediatas e que lhes serve de esquema de referência (Schütz, 1973, p.7 citado por Lopes, 2004, p.85). Este *stock* de conhecimento que os indivíduos cognoscitivos acumulam constitui o seu esquema de percepção que fixa os limites da compreensão subjectiva e intersubjectiva da realidade envolvente. Ora, este conhecimento cumulativo corresponderá a um conhecimento prático que favorece a inteligibilidade das acções humanas. Como Lopes bem refere, “ao contrário do pensamento teórico, o conhecimento prático tem por fito a orientação rotineira na vida quotidiana. É nesse universo da vida quotidiana que se forma uma imensa comunidade de sentido, que permite aos indivíduos ligarem-se uns aos outros” (Lopes, 2004, p.85).

O processo a que nos referimos é, pois, o que Giddens designou como “controlo reflexivo da acção”, ao salientar que a reflexividade é uma característica que define toda a acção humana, pelo facto de os seres humanos se manterem em contacto com os fundamentos daquilo que fazem como elemento essencial de o fazerem. Assim, de acordo com este autor, “a acção humana incorpora um controlo consistente – e como, sobretudo, Erving Goffman nos mostrou, um controlo que nunca afrouxa – do comportamento e dos seus contextos” (Giddens, 1998, p.26)⁸.

Falamos, desta forma, de uma reflexividade «prática», ou, mais exactamente, da “consciência prática” que ocorre na esfera da vida quotidiana, definida por Giddens nos seguintes moldes: “o que os agentes sabem acerca do que fazem e por que o fazem – sua cognoscitividade *como* agentes – está largamente contido na consciência prática. Esta consiste em todas as coisas que os actores conhecem tacitamente sobre como «continuar» nos contextos da vida social sem serem capazes de lhes dar uma expressão discursiva directa (sublinhados do autor, Giddens, 1989, p.XIX).

Justamente a partir da perspectiva de Schütz, Giddens considera que “o grande volume de «*stock* de conhecimento» ou o que prefere designar por *conhecimento mútuo* incorporado em encontros, não é directamente acessível à consciência dos actores (sublinhados do autor, Giddens, 1989, p.3). Na sua opinião, a maior parte desse conhecimento é prático por natureza,

⁸ Embora, para Giddens, este não seja o sentido de reflexividade que está especificamente relacionado com a modernidade “tardia”, constitui a base necessária para ela (Giddens, 1998, p.26).

na medida em que é inerente à capacidade de «proceder» no âmbito das rotinas da vida social. Nas palavras do autor, “a maioria das regras envolvidas na produção e reprodução de práticas sociais são apenas tacitamente apreendidas pelos actores: eles sabem como «prosseguir»” (Giddens, 1989, p.18).

A monitorização reflexiva da acção - intrínseca à natureza repetitiva e rotineira da vida social quotidiana - opera-se, por conseguinte, através da consciência prática e depende da competência que os actores sociais possuem para racionalizar as suas acções. A racionalização da acção corresponde então a “um contínuo «entendimento teórico» que os indivíduos mantêm sobre as bases da sua actividade” (Giddens, 1989, p.4) e constitui “a principal base sobre a qual a «competência» generalizada dos actores é avaliada por outros” (Giddens, 1989, p.3).

Ao entender que a monitorização reflexiva da actividade social é uma característica crónica da acção quotidiana, Giddens considera que esta envolve a conduta de todos os indivíduos e não apenas de um. Deste modo, os actores sociais não só controlam e regulam continuamente o fluxo das suas actividades, os aspectos sociais e físicos dos contextos em que se movem, como esperam que os outros façam o mesmo (Giddens, 1989, p.4).

Por sua vez, a rotina – “tudo o que é feito habitualmente” – constitui um elemento básico do quotidiano social, sendo considerada por este autor como “vital para os mecanismos psicológicos por meio dos quais um senso de confiança ou de segurança ontológica é sustentado nas actividades quotidianas da vida social. Contida primordialmente na consciência prática, a rotina introduz uma cunha entre o conteúdo potencialmente explosivo do inconsciente e a monitorização reflexiva da acção que os agentes exigem” (Giddens, 1989, p.XIX).

Nesta ordem de ideias, não nos surpreende que Giddens entenda que, entre a variedade de procedimentos e tácticas utilizada pelos indivíduos no seu dia-a-dia, os mais particularmente importantes sejam os envolvidos na manutenção da *segurança ontológica*. Na sua opinião, as experiências de Garfinkel parecem comprová-lo, ao indicarem que as prescrições envolvidas na estruturação da interacção diária são muito mais fixas e restritivas do que possam parecer, dada a desenvoltura com que são ordinariamente obedecidas (Giddens, 1989, p.18).

Todavia, a consciência prática é condicionada pelas condições objectivas que estão na génese do *stock* de conhecimentos que possibilita a monitorização do dia-a-dia. Este facto, que Schütz parece negligenciar, é sublinhado por Giddens quando este autor salienta o poder diferencial dos indivíduos e corroborado por Lopes, na medida em que este chama a atenção

justamente para a desigualdade de recursos que impossibilita todos os indivíduos de se apropriarem, em iguais condições, de todos os conhecimentos. Por conseguinte, as desigualdades produzidas e reproduzidas que daí advêm “representam-se e traduzem-se quer nos esquemas cognitivos de percepção do mundo, quer na linguagem que torna o mundo-da-vida num manancial expressivo, social e culturalmente construído”⁹ (Lopes, 2004, p.84).

Por outro lado, Lopes coloca uma outra questão sobre a qual valerá a pena determos. Refere-se esta à possibilidade de conexão e tradução entre as várias «províncias finitas de sentido», ou seja, às diferentes esferas de experiência (religião, arte, política, ciência, entre outras) às quais os indivíduos têm acesso. Enquanto para Schütz existirá sempre uma coerência cognitiva entre estas múltiplas experiências, independentemente do seu carácter parcial ou especializado, Lopes defende “a cada vez menor coerência e capacidade de conversão das experiências em diferentes «mundos da vida» e a dissolução do totalizante «mundo-da-vida»” (Lopes, 2004, p.86).

A partir da análise de Bernard Lahire, evidencia o quanto a experiência contemporânea se ressent da actual tendência de confronto existente entre distintos contextos sociais e repertórios simbólicos e dos intensos reflexos que esta provoca na constituição da subjectividade dos actores sociais altamente diferenciados entre si. Entre outros exemplos da heterogeneidade que marca as experiências da vida actual, Lopes refere a pluralidade de modelos familiares e a quebra do consenso pedagógico em redor de um modelo centralizado de escola como aparelho ideológico de Estado, para ilustrar a instabilidade e a proliferação de referências às quais os indivíduos são actualmente submetidos, defendendo, como Lahire, que esta tem fortes reflexos nos esquemas de interiorização da experiência e de encadeamento da acção. Assim, no seu entender, “a pluralidade dos mundos da vida conduz a experiências tensas e multifacetadas. (...) As contradições existem, pois, entre as várias províncias finitas de sentido, associadas à diversidade de papéis sociais e aos «mundos» específicos que aí se geram, mas também, por vezes, no interior da própria prática” (Lopes, 2004, p.88).

Em suma, Lopes chama a atenção para a necessidade das análises sociológicas terem em conta “a plasticidade dos sistemas de disposições”, sem deixar, no entanto, de reconhecer “quão desiguais são, nas nossas sociedades, as condições de produção e usufruto dessa plasticidade, localizada em fracções bem determinadas da estrutura de classes” (Lopes, 2004, p.88).

⁹ Salientamos, no entanto, que a desigualdade de recursos não afecta apenas a apropriação dos conhecimentos «tácitos» da consciência prática, uma vez que o poder diferencial dos indivíduos também se fará sentir ao nível da consciência discursiva. Esta questão será por nós retomada ainda neste ponto do trabalho.

1.2.1. O papel dos media e do sistema educativo formal na promoção da reflexividade «moderna»

Estas considerações parecem-nos fundamentais na medida em que nos permitem sustentar uma ideia central deste trabalho: a de que os actores sociais poderão possuir um sistema de disposições multiforme porque têm acesso a uma diversidade de experiências socializadoras que extravasam o seu mundo quotidiano mais restrito e *ampliam* o seu campo cognitivo. Referimo-nos, concretamente, ao seu acesso a outras *esferas* onde também se desenvolvem níveis distintos de reflexividade que colaboram decisivamente, em nossa opinião, para que à reflexividade «prática» dos indivíduos se associem múltiplas referências cognitivas que concorrem para complexificar o seu esquema de percepção da realidade envolvente e a sua acção social.

Entre os diversos campos sociais que poderão contribuir para que os actores sociais «construam» outros níveis de reflexividade, evidenciamos os media, o sistema educativo formal e os sistemas periciais.

Concentremo-nos agora nestes últimos. Segundo Giddens, os sistemas periciais correspondem a múltiplos tipos de conhecimentos que se encontram organizados em sistemas técnicos e especializados e que são válidos independentemente do tempo e do local em que são recebidos (Giddens, 1998; 2001). Uma das principais transformações da época em que vivemos diz justamente respeito à intensa propagação dos múltiplos conhecimentos transmitidos por estes sistemas. Na verdade, se ao longo dos séculos XVIII e XIX, a divulgação do conhecimento científico era, ainda, socialmente restrita, no século XX, a expansão de sistemas especializados, em resultado do progresso político, técnico e científico entretanto ocorrido, fez com que as populações passassem a poder usufruir, de forma consideravelmente mais alargada, de novas e constantes informações.

O que marca a substancial diferença entre a época contemporânea e as anteriores é, precisamente, a actual dimensão e o alcance do conhecimento propagado pelos sistemas técnicos e especializados. A difusão globalizada dos conhecimentos produzidos por estes sistemas possibilitará, por sua vez, na perspectiva de Giddens, o uso social generalizado dos conhecimentos abstractos.

A reflexividade institucional, recordamos, é apresentada por Giddens como uma das características distintivas da fase da modernidade em que nos encontramos, porque o autor considera que é através da ampla utilização dos conhecimentos periciais que os indivíduos podem negociar o sentido das suas condutas e actividades *para além* dos seus contextos de interacção directos. Na verdade, ainda que reconheça que a acção social continua a ter uma

base interactiva, Giddens chama a atenção para o facto de ela se organizar cada vez mais fora do alcance do conhecimento interpessoal e das circunstâncias localmente definidas, encontrando-se dependente, como afirma Caria, “de um conhecimento especializado sobre o funcionamento dos campos e instituições especializadas do social” (Caria, 2002, p.809). Será, assim, por essa via, que se desenvolvem os processos de reflexão institucional que permitem legitimar práticas sociais e desenvolver acções *diferentes*, com *outro* sentido estratégico” (sublinhados nossos, Caria, 2002, p.809).

Na sociedade actual existem, no entanto, dois outros tipos de organizações que efectuem mediações distintas da reflexividade institucional e produzem outras reflexividades. Referimo-nos ao sistema educativo de massas e aos meios de comunicação social.

O sistema educativo constitui, em nosso entender, um campo onde se organizam, produzem e difundem reflexividades de carácter diverso, como a seguir explicitaremos. Mas, para além disso, este sistema poderá, em muitas circunstâncias, desempenhar um papel mediador importante relativamente às informações que são produzidas pelos sistemas periciais. Ao difundir – de forma «traduzida» e contextualizada – estes conhecimentos periciais, acrescentando-os aos conhecimentos que os indivíduos aplicam nas suas acções comuns, o sistema escolar poderá potenciar a reflexividade social característica da actual modernidade.

A importância do papel socializador do sistema escolar para o desenvolvimento da reflexividade «moderna», parece-nos, aliás, ser reconhecida por Giddens, quando este autor analisa a reflexividade existente nas sociedades tradicionais. Assim, como afirma, “nas culturas orais, a tradição não é conhecida como tal, apesar de estas culturas serem as mais tradicionais de todas. Para compreender a tradição distinguindo-a de outros modos de organizar a acção e a experiência é necessário cortar transversalmente o espaço-tempo de maneiras que só são possíveis com a invenção da *escrita*” (sublinhados nossos, Giddens, 1998, p.26). Em seu entender, a *escrita* aumenta o nível de distanciamento espaço-temporal e cria uma perspectiva do passado, do presente e do futuro em que a apropriação reflexiva do conhecimento pode ser diferenciada da tradição. Contudo, nas civilizações pré-modernas, a reflexividade está ainda limitada, em grande medida, à reinterpretação e à clarificação da tradição, de tal modo que, nas escalas do tempo, ao “passado” é atribuído muito mais peso que ao “futuro”. Além disso, acrescenta o autor que temos vindo a parafrasear, “dado que a *instrução* é um monopólio de poucos, a rotinização da vida quotidiana continua ligada à tradição no velho sentido” (sublinhados nossos, Giddens, 1998, p.26). Nestes termos, parece--nos plausível considerar que a reflexividade «moderna» se encontra dependente da relação

que os indivíduos estabelecem com a *escrita* (cálculo e prosa, relação esta que, em nosso entender, é fundamentalmente desenvolvida através da escolarização de massas.

Tal como o sistema de ensino formal, os media constituem um outro campo onde também circulam, se desenvolvem e se difundem diversas reflexividades. Todavia, as lógicas que regulam a produção e difusão de informação e conhecimento nestes dois sistemas são distintas. Deter-nos-emos sobre este assunto num outro ponto deste trabalho.

Por ora, o que pretendemos salientar é, somente, a existência destas esferas nas quais se produz e se difundem várias reflexividades e a interdependência que as caracteriza.

Somos, portanto, de opinião que, para além da reflexividade «prática» - potenciada pelas múltiplas experiências às quais os actores sociais têm acesso nos seus rituais quotidianos -, existem «outras» reflexividades e dois níveis de mediação das mesmas. Estas reflexividades não circulam, no entanto, de forma independente.

Pelo contrário, assim como muitas das informações que são produzidas pelos meios de comunicação social constituem um universo de referências que os indivíduos apropriam - ainda que de modo distinto - e acumulam ao seu *stock* de conhecimentos, as práticas quotidianas e as percepções cognitivas dos actores sociais alimentam, em grande medida, a produção da informação mediática.

Por sua vez, a reflexividade institucional produzida pelas organizações periciais supranacionais tanto pode constituir uma fonte de informação para a escola, como é muitas vezes difundida pela comunicação social. É o caso da mediatização que tem vindo a ser efectuada nos últimos anos sobre os resultados especializados que a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) regularmente produz no âmbito do estudo PISA (“Programme for International Student Assessment”)¹⁰. Entre a diversidade de sistemas periciais existentes nas sociedades contemporâneas, a OCDE constituirá, neste sentido, um bom exemplo de uma instituição supranacional que poderá ser responsável pela criação e propagação da reflexividade institucional, através da acção intermediária dos media.

Deste modo, se o campo dos media divulga, de forma recontextualizada, muitos dos conhecimentos «práticos» dos indivíduos, mediatiza, identicamente, muitas informações científicas e técnicas que contribuem para enriquecer o *stock* de conhecimentos dos actores sociais essenciais para que estes monitorizem – de modo reflexivo - o mundo em que vivem. Este facto é, inclusivamente, salientado por Giddens, quando o autor sublinha o contributo

¹⁰ Este estudo internacional, que engloba os trinta países membros da OCDE, “tem como objectivo monitorizar, de uma forma regular, os resultados dos sistemas educativos em termos do desempenho dos alunos, no contexto de um enquadramento conceptual aceite internacionalmente”(cf. www.min-edu.pt).

dos media para o desenvolvimento da reflexividade «moderna»: “uma hoste de artigos de jornais e revistas, textos especializados e manuais, programas de rádios e televisão, transmitem informação de pesquisas e debates [sobre diferentes questões] reconstruindo continuamente o fenómeno que descrevem” (Giddens, 2001, p.86).

Mas, pelo menos assim o pensamos, será através do acesso à informação e aos conhecimentos transmitidos pelo sistema educativo que os indivíduos possuirão condições privilegiadas para melhor gerirem os conhecimentos a que têm acesso - quer através dos media, quer através das organizações periciais internacionais - e, em consequência, melhor reflectirem sobre si próprios e a sociedade onde estão inseridos, para sobre ela poderem *agir* (Giddens, 1998, 2001, Beck, 2000).

A perspectiva de Beck permite-nos sustentar melhor este pressuposto. Na sua opinião, os riscos actuais aprofundam a dependência dos indivíduos relativamente ao conhecimento pericial mas, simultaneamente, estes detêm uma relação ambivalente com aquele conhecimento. Para este autor, uma nova forma de os actores sociais gerirem essa ambivalência passará pela valorização da experiência na prática da ciência e, por conseguinte, pela produção de um outro tipo de ciência distinto da ciência de laboratório que se encontra enclausurada num mito de precisão (Beck, 2000, p.30). Esta nova ciência, relacionada com a vida quotidiana consiste então, segundo Beck, na discursividade pública da experiência, isto é, na discussão (e ilustração) pública dos riscos, com base na utilização dos símbolos culturais. Por estar dependente dos meios de comunicação ela torna-se manipulável, necessitando, portanto, de uma “ciência de acompanhamento”. Ora, de acordo com Beck, será o sistema educativo, nomeadamente o ensino superior, aquele que deverá produzir esta ciência de acompanhamento (Beck, 2000, p.30).

Existe, assim, um círculo de realimentação e produção de reflexividades no qual a escola – em termos ideais - desempenhará um papel central. Ao mediar a reflexividade institucional e, simultaneamente, ao produzir formas próprias de reflexividade, a escola dará origem a acções reflexivas que, por sua vez, constituem uma matéria-prima que é retrabalhada e difundida no espaço mediático.

Será, pois, através desta intersecção e circulação de reflexividades – associadas ao exponencial aumento da circulação de informações e conhecimentos, característico da actual fase da modernidade em que nos encontramos – que os indivíduos possuirão recursos – desigualmente repartidos, saliente-se, para reflectirem sobre as condições sociais da sua existência e as alterarem.

Foi nossa intenção, até ao momento, salientar a existência de campos sociais específicos nos quais se cruzam e difundem diferentes tipos de reflexividades. Procuraremos a seguir esclarecer de que reflexividades falamos.

1.2.2. Da teoria da estruturação ao conceito de reflexividade

A noção de “reflexividade social” aparece como uma ideia central na argumentação que Giddens desenvolve nas suas diversas análises, nomeadamente nas mais recentes (1998,2001). A influência do pensamento filosófico desenvolvido por Descartes, Kant, Hegel e Husserl no quadro teórico deste autor (cf. Domingues, 2002, p.57), permite-nos considerar que o sentido de “reflexividade” se enquadra na matriz racionalista ocidental, significando, por isso, *reflexão racional* (cf. Domingues, 2002, p.57).

Partilhamos, assim, da opinião de Domingues, segundo a qual a reflexividade de Giddens se refere, “de uma forma ou de outra, ao que Descartes consagrou como o *cogito*, ou seja, *a capacidade da consciência de pensar-se a si mesma*” (sublinhados do autor, Domingues, 2002, p.58). Será, pois, devido ao papel da razão – enquanto algo abstracto, que se encontra desvinculado da corporalidade e da experiência – que o indivíduo possuirá a capacidade “para se encarar a si mesmo e reconhecer-se para além das suas experiências comuns” (Domingues, 2002, p.58).

Todavia, em nosso entender, a reflexividade não se poderá reduzir ao conceito de reflexão ou razão, uma vez que Giddens a associa, também, à ideia de conhecimento e à importância deste no *controlo* das *acções* dos actores sociais.

Com efeito, a sua teoria assenta no pressuposto de que a mudança social é possível, porque os actores sociais possuem a capacidade racional de analisar as informações que recebem para conceberem estratégias de actuação que visam transformar, positivamente, as condições de existência em que se encontram¹¹ (cf. Giddens 1989, 2000, 1998, 2001).

Esta relação entre interesse, consciência individual racional e acção é desenvolvida por Giddens na teoria da estruturação, nomeadamente nas considerações que efectua a propósito das acções intencionais e não intencionais, da agência humana e da sua relação com o poder (cf. Giddens, 1989, 2000).

¹¹ Ora, como Domingues chama a atenção, quer o racionalismo cartesiano combinado com o utilitarismo de Hobbes, quer a herança de Weber (nomeadamente a sua tipologia da acção) não serão de todo alheias a esta concepção (Domingues, 2002, p.58).

Valerá a pena determo-nos sobre estes conceitos¹². De acordo com o autor, “«agência» não se refere às intenções que as pessoas têm ao fazer as coisas mas, à capacidade delas para realizar essas coisas em primeiro lugar (sendo por isso que «agência» subentende poder (...) agente (...) como alguém que exerce poder ou produz efeito)” (Giddens, 1989, p.7). Assim, como afirma, “agência” diz respeito “a eventos dos quais um indivíduo é o perpetrador, no sentido em que ele poderia, em qualquer fase de uma dada sequência de conduta, ter actuado de modo *diferente*” (sublinhados nossos, Giddens, 1989, p.7).

Contudo, um actor social pode perpetrar um determinado acto de forma intencional ou não intencional. Neste último caso, o agente não sabe ou não acredita que qualidades ou desfechos caracterizam os seus actos, não podendo, por isso, prever as consequências involuntárias das suas acções (Giddens, 1989, p.8). Aliás, quanto mais as consequências de um acto se distanciam no tempo e no espaço do contexto original desse acto, menos provável é que essas consequências sejam intencionais mas, e esta parece ser uma das premissas fundamentais da análise deste autor, a intencionalidade das consequências dos actos perpetrados é influenciada pelo alcance da cognoscitividade que os actores possuem e pelo *poder* que são capazes de mobilizar” (sublinhados nossos, Giddens, 1989, p.9).

É, pois, devido à “conexão lógica” existente entre *acção* e *poder* que os indivíduos, segundo Giddens, poderão desenvolver processos de mudança social. O autor considera, com efeito, que “os agentes sociais são capazes de actuar de *outro* modo, isto é, são capazes de *intervir* no mundo, ou abster-se de tal intervenção, com o efeito de influenciar um processo ou estado específico de coisas” (sublinhados nossos, Giddens, 1989, p.11).

A sua concepção dos indivíduos como *agentes* corrobora precisamente esta ideia. Assim, de acordo com as suas palavras, “ser um *agente* é ser capaz de exhibir cronicamente, no fluxo da vida quotidiana, uma gama de poderes causais, incluindo o de influenciar os manifestados por outros”. A acção depende, desta forma, da capacidade e do poder que os indivíduos possuem para “*criar uma diferença*” em relação ao estado de coisas ou curso de eventos preexistente¹³ (sublinhados nossos, Giddens, 1989, p.11).

Não significa isto, no entanto, que o autor não reconheça que não existam lógicas de coerção social que limitam o poder dos indivíduos e a sua capacidade de obter determinados

¹² Dado que apenas pretendemos salientar em que medida alguns dos pressupostos da teoria da estruturação de Giddens poderão auxiliar-nos a esclarecer melhor o significado do conceito de reflexividade, não iremos desenvolver exaustivamente estes diferentes conceitos.

¹³ Esta acepção do indivíduo como agente estará subjacente à visão do “indivíduo como sujeito capaz de reconhecer os seus interesses e agir racionalmente em função deles” defendida pela tradição utilitarista e pelo individualismo metodológico (Domingues, 2002, p.58).

resultados. Uma das características da dualidade da estrutura reside justamente no facto de o poder “pressupor relações regularizadas de *autonomia* e *dependência* entre actores ou colectividades em contextos de interacção social” (sublinhados nossos, Giddens, 1989, p.12).

Trata-se, assim, de o poder possuir “duas faces” - uma correspondente à capacidade dos actores colocarem em vigor determinadas decisões e a outra relativa à “mobilização de tendências” que estão embutidas nas instituições (Giddens, 1989, p.12). Isto não corresponde, no entanto, a uma concepção de poder «soma-zero», uma vez que, para Giddens, “todas as formas de dependência oferecem alguns *recursos* por meio dos quais aqueles que são subordinados podem *influenciar* as actividades dos seus superiores” (sublinhados nossos, Giddens, 1989, p.12).

É esta possibilidade de os agentes serem autónomos relativamente à “estrutura”, ou, por outras palavras, é o facto de os indivíduos não só reproduzirem as características dos sistemas sociais na sua acção, como de serem também capazes de as *produzir* (sublinhados nossos, Giddens, 1989, p. 72) que nos permite associar os conceitos de “agência”, “poder” e “acção” ao conceito de reflexividade.

De facto, ao considerar que os indivíduos detêm a possibilidade de “*penetrar*” nas condições de reprodução do sistema social, na medida em que produzem *conhecimento* sobre esse mesmo sistema (cf Giddens, 1989, p.73), parece-nos que o autor atribui ao conceito de reflexividade uma forte carga «capacitante».

Será, aliás, nesta ordem de ideias, que Giddens apresenta, nas suas obras mais recentes (1998, 2001), a noção de “reflexividade institucional”. O princípio que explicita a “dupla hermenêutica”, parece-nos, com efeito, subjacente a este conceito. Referimo-nos, concretamente, à sua perspectiva segundo a qual as instituições não funcionam “apenas «por detrás»” dos actores sociais que as produzem e reproduzem, já que, como Giddens afirma, “todo o membro competente de qualquer sociedade sabe bastante sobre as instituições dessa mesma sociedade, não sendo tal conhecimento *secundário* para o funcionamento da sociedade, encontrando-se antes necessariamente envolvido no mesmo” (sublinhados do autor, 2000a, p.46).

Tendo em atenção a presente expansão dos sistemas periciais e o aumento substancial de possibilidades para se aceder ao vasto conjunto de informações especializadas que são difundidas, Giddens considera que estarão criadas as condições para as sociedades actuais desenvolverem processos acrescidos de reflexão e análise sobre si mesmas (cf. Giddens, 2001, p.18). A noção de “reflexividade institucional” ou reflexividade característica da fase da “modernidade tardia” parece-nos, assim, directamente associada à ideia de que todos os

indivíduos possuem competências para incorporar os conhecimentos científicos divulgados e produzir, a partir destes, outros conhecimentos que, por sua vez, irão contribuir para enriquecer os novos conhecimentos científicos que os cientistas sociais constroem sobre a realidade social (cf Giddens, 1989, 1998, 2000a, 2001). Nesta ordem de ideias, a “reflexividade institucional” é realizada em larga escala, encontrando-se *socialmente disseminada*.

1.2.3. Reflexividade científica, reflexividade prática e reflexividade discursiva

A questão que gostaríamos de salientar, em primeiro lugar, respeita ao facto de os saberes periciais serem criados em *instituições próprias* que gerem a sua produção e difusão mediante diversos factores.

Na realidade, como afirmam Silva e Pinto, os conhecimentos científicos produzidos pela ciência dependem da estrutura e funcionamento da ciência como *instituição e sistema específico* de produção de conhecimentos, estrutura e funcionamento esses que, por sua vez, são condicionados por outras instituições e dinâmicas sociais, sobretudo nas nações industriais, em que a investigação e a tecnologia desempenham um papel crucial e, por isso, estão sujeitas a intensas procuras e pressões de diversa proveniência política, militar ou económica (sublinhados nossos, Silva e Pinto, 1987, p.11).

Tal como o processo de produção científica se encontra dependente deste conjunto de variáveis, a criação e o desenvolvimento das ciências sociais foi marcado “pela sua própria evolução teórica, pelo dinamismo de outras ciências e formas de saber, bem como pelas características desiguais de diferentes contextos institucionais e, em geral, sociais” (Silva e Pinto, 1987, p.13). Em consequência, o processo de constituição destas ciências varia de país para país, dependendo bastante das características dos Estados, das relações de forças entre grupos sociais, das organizações universitárias, das dinâmicas de crescimento económico, assim como das doutrinas e ideologias (Silva e Pinto, 1987, p.14).

O desenvolvimento da produção científica (sobre a realidade social) encontra-se, portanto, condicionado, não só pelas “condições internas da investigação científica - princípios, meios e resultados teóricos - como pelas condições sociais e institucionais em que esta é realizada” (Silva e Pinto, 1987, p.11).

Nesta ordem de ideias, consideramos que a reflexividade *científica*, por ser gerada e mediada em sistemas periciais específicos, em função de condições diversificadas, se *transforma* em reflexividade institucional, ou, em termos mais precisos, em distintas reflexividades institucionais. Pretendemos, assim, sugerir, por outras palavras, que a

reflexividade institucional se encontra directamente relacionada com a reflexividade científica.

O facto de os saberes periciais se encontrarem dependentes das condições sociais e institucionais em que a actividade científica é realizada permite-nos evidenciar, com efeito, que estes saberes são criados de acordo com as regras do conhecimento científico, isto é, com uma “maneira peculiar de pôr problemas e propor soluções testáveis, a que se chama, em sentido lato, método científico” (Silva e Pinto, 1987, p.10).

Ora, ao defendermos que a reflexividade institucional corresponde à forma particular de conhecimento produzida pelas ciências, nomeadamente pelas ciências sociais, não nos parece que a reflexividade socialmente disseminada na era contemporânea lhe possa ser equiparada.

Na verdade, a produção de conhecimento científico sobre a realidade social obedece a um processo, como Silva e Pinto defendem, no qual se vão construindo instrumentos - mediante quadros categoriais, operadores lógicos de classificação, ordenação, e mediante processos complexos influenciados pelas necessidades, vivências e interesses dos cientistas - que proporcionam informação sobre essa realidade e modos de a tornar inteligível, mas nunca se confundem com ela (1987, p.10).

Para isso é necessário que os cientistas efectuem uma “ruptura epistemológica” com a «consciência prática», isto é, com o conhecimento que os actores sociais adquirem enquanto desenvolvem rotineiramente a sua vida social. Para desenvolvermos esta questão retomaremos as outras reflexividades (ou “consciências” reflexivas) a que Giddens faz referência ao longo das suas obras: a reflexividade prática e a reflexividade discursiva.

A consciência prática, como já o mencionámos, respeita à maioria das regras envolvidas na produção e reprodução de práticas sociais que são apenas *tacitamente* apreendidas pelos actores. Nas palavras de Giddens, “a consciência das regras sociais, expressa sobretudo na consciência prática, constitui o “próprio âmago daquela «cognoscitividade» que caracteriza especificamente os agentes humanos” (Giddens, 1989, p.17).

O conceito de consciência discursiva, por sua vez, encontra-se directamente relacionado com o facto de os actores competentes poderem quase sempre racionalizar as suas acções, no sentido em que podem explicitar, *discursivamente*, as suas intenções – e motivos - para actuarem do modo como actuam (sublinhados nossos, Giddens, 1989, p.5).

Se a cognoscitividade dos indivíduos baseada na consciência prática respeita à maioria das regras envolvidas na produção e reprodução de práticas sociais que são apenas

tacitamente por eles apreendidas, a cognoscitividade dos indivíduos baseada na consciência discursiva pressupõe que estes “estejam aptos a fazer um *relato* coerente das suas actividades e das razões que os motivaram” (sublinhados nossos, Giddens, 1989, p.36).

Assim, o que parece distinguir o conceito de consciência discursiva do conceito de consciência prática é o pressuposto de que o ser humano, enquanto agente intencional, tem razões para realizar as suas actividades *e também está apto*, se solicitado, a elaborar *discursivamente* essas razões (sublinhados nossos, Giddens, 1989, p.2). Nesta ordem de ideias, consciência discursiva “significa ser capaz de pôr coisas em *palavras*” (sublinhados nossos, Giddens, 1989, p.36).

Giddens refere-se, portanto, aos actos de comunicação, parecendo considerar que todos os indivíduos possuem capacidades e condições idênticas para objectivarem o sentido vivido das suas práticas sociais, sob a forma de um discurso, oral ou escrito¹⁴.

Ora, se entendemos que existem distinções substanciais entre as condições objectivas que estão na génese do *stock* de conhecimentos que os indivíduos mobilizam para monitorizarem o seu dia-a-dia, somos também da opinião que a mesma desigualdade de recursos impossibilitará todos os indivíduos de se expressarem nos mesmos termos e em iguais condições.

A propósito das exigências da pesquisa empírica e dos limites da aplicação das técnicas da entrevista a determinadas populações, Almeida e Pinto chamam a atenção para esta questão quando demonstram que certas fracções do campesinato evidenciam “fenómenos de despossessão e inibição culturais” que predispoem os seus membros “a formas de retracção verbal e silêncios defensivos” (Almeida e Pinto, 1987, p.59) nos momentos em que estes são interpelados a elaborar discursivamente razões para as suas acções. Este exemplo ilustra bem como determinados processos de despossessão e inibição culturais – nos quais interfere fortemente o não domínio dos símbolos transmitidos pelo sistema de ensino formal – têm uma incidência directa “não só no plano das capacidades e saberes adjacentes à competência linguística, como ainda no do “próprio interesse expressivo” (Bourdieu) ou propensão para falar” (Almeida e Pinto, 1987, p.77).

Na verdade, a sociologia tem demonstrado, nomeadamente através dos trabalhos de Pierre Bourdieu, que a “a probabilidade de acesso aos instrumentos de produção e/ou verbalização de opiniões oscila em função do capital cultural e escolar dos agentes sociais e do grau de familiaridade destes com a escrita e outras formas de racionalização e de produção

¹⁴ Uma vez que Giddens faz equivaler o discurso a relatos e palavras, assumimos que está apenas em causa a comunicação verbal.

controlada de sentido” e que b “os actos de fala dependem ainda das «estruturas do mercado linguístico»” (Almeida e Pinto, 1987, p.77).

Para além disso, como Almeida e Pinto igualmente afirmam, “certas convergências teórico-epistemológicas entre a sociologia e a antropologia, por um lado, e a semiótica e as ciências da linguagem, por outro, permitem assumir (...) a ideia de que os actos de comunicação (...) são sempre social e situacionalmente determinados¹⁵” (Almeida e Pinto, 1987, p.76).

Todavia, tal como não salienta as diferentes lógicas de poder simbólico que estruturam “o campo das trocas linguísticas” (cf Bourdieu, 1989, 2003), Giddens não efectua uma distinção aprofundada entre o conceito de consciência prática e consciência discursiva. Aliás, o próprio autor assume que a diferença entre estas noções “não é rígida e impermeável” (Giddens, 1989, p.5). Mais preocupado, porventura, em desenvolver analiticamente o conceito de consciência prática, Giddens afirma que “não há barreiras entre estes dois tipos de consciência; há apenas as diferenças entre o que pode ser *dito* e o que, de modo característico, é simplesmente *feito*” (sublinhados nossos, Giddens, 1989, p.5).

Ao interrogar-se em que sentido os agentes sociais são “cognoscitivos”, Giddens também não distingue claramente o que entende por «conhecimento prático» e por «conhecimento discursivo». Assim, considera o primeiro “igual a uma consciência acurada ou válida”, composta também mas não exclusivamente por convicções e crenças (Giddens, 1989, p.72). Uma vez que a consciência prática consiste “no conhecimento das regras e tácticas mediante as quais a vida social é constituída e reconstituída através do tempo e do espaço” (Giddens, 1989, p.72), poderemos considerar que o conhecimento que lhe está implícito é o responsável pela orientação das acções que os indivíduos desenvolvem habitualmente em *contextos específicos*, ou seja, em condições de espaço e de tempo específicas.

Na verdade, de acordo com a sua opinião, todos os seres humanos, enquanto agentes sociais, “são altamente «instruídos» no que diz respeito ao conhecimento que possuem e aplicam na produção e reprodução dos encontros sociais quotidianos; o grande volume de conhecimento é, na sua maioria, de carácter mais *prático* do que teórico. Como Schütz e muitos outros autores sublinharam, os actores empregam esquemas simbolizados (fórmulas) no decorrer das suas actividades diárias para resolver rotineiramente as situações da vida social” (sublinhados nossos, Giddens, 1989, p.17).

¹⁵ Esta questão será por nós analisada desenvolvidamente noutros capítulos deste trabalho.

Porém, como Giddens evidencia, existem diferenças potenciais entre o conhecimento das regras e táticas da conduta prática nos meios em que os agentes se movimentam e o conhecimento daquelas que se aplicam em contextos *remotos* da sua experiência pessoal. Ora, se os indivíduos demonstram possuir este conhecimento em determinadas situações do seu quotidiano (cf. Giddens, 1989, p.72-73) será, sobretudo, “no conhecimento – ou nas afirmações de crença – que conseguem formular *discursivamente*, que os agentes mostram possuir uma consciência de condições mais amplas da vida social do que aquelas em que suas próprias actividades ocorrem. (...) quando falamos do «conhecimento que os actores têm das suas sociedades» (e de outras), a referência é à *consciência discursiva*” (sublinhados nossos, Giddens, 1989, p.72-73).

A distinção que se adivinha entre o conhecimento produzido pela “consciência prática” e o conhecimento gerado pela “consciência discursiva” torna-se mais perceptível quando Giddens enumera os factores que tendem a influenciar “o nível e a natureza da «penetração» dos actores sociais nas condições de reprodução do sistema” (Giddens, 1989, p.73). Na sua opinião, este encontra-se dependente das seguintes circunstâncias:

“1) os meios de acesso dos actores ao conhecimento, em virtude da sua localização social¹⁶; 2) os modos de articulação do conhecimento¹⁷; 3) as circunstâncias referentes à validade das afirmações de crenças interpretadas como «conhecimento»¹⁸; 4) os factores

¹⁶ Segundo Giddens, o facto de os actores sociais se movimentarem em contextos *localizados* limita o seu conhecimento de outros contextos, dos quais não possuem uma vivência directa. No entanto, em seu entender, todos os actores sociais “conhecem muito mais do que tiveram alguma vez a possibilidade de vivenciar directamente em virtude da sedimentação da experiência na *linguagem*” (sublinhados nossos, Giddens, 1989, p.73). Ainda assim, Giddens considera que os agentes sociais que passam as suas vidas num só tipo de meio *social e/ou espacial* podem ser mais “ignorantes” do que acontece nos outros (sublinhados nossos, Giddens, 1989, p.73). É o caso, por exemplo, dos indivíduos pertencentes a grupos de elite que – por força das segregações sociais e, quase sempre, também espaciais - conhecem muito pouco a respeito de como vivem aqueles que integram sectores menos privilegiados da sociedade (Giddens, 1989, p.73).

¹⁷ No que concerne aos modos de articulação do conhecimento, Giddens questiona, por um lado, a possibilidade das “afirmações de crença” poderem ser ordenadas em termos de “«discursos globais»” e, por outro, a “natureza de diferentes discursos” (Giddens, 1989, p.73). No que respeita às afirmações de crenças poderem traduzir-se em «discursos globais», o autor afirma que é característico “das pretensões mais quotidianas, mais senso comum, de conhecimento, formularem as crenças de um modo fragmentário e deslocado”, o que significa que “grande parte da fala do dia-a-dia entre membros leigos de todas as sociedades baseia-se em pretensões de conhecimento que são díspares ou nunca foram examinadas”. Já no que se refere à “natureza dos diferentes discursos”, o autor considera que “o surgimento de discursos da ciência social influencia claramente todos os níveis de interpretação social nas sociedades em que ela se tornou influente” (Giddens, 1989, p.73).

¹⁸ Para Giddens, os indivíduos “podem operar com falsas teorias, descrições ou explicações tanto dos contextos da sua própria acção quanto das características de sistemas sociais mais abrangentes”. Com efeito, existem, na sua opinião, “fontes óbvias de possível tensão entre consciência prática e consciência discursiva”. Estas tensões podem ser de “origem psicodinâmica” como, por exemplo, as “repressões que separam ou confundem as razões pelas quais as pessoas agem como agem e o que elas estão inclinadas ou aptas a dizer acerca dessas razões”, ou de origem social mais sistemática, influenciando, neste caso, “o tanto que as falsas crenças são sustentadas pelos membros de uma sociedade acerca das características dessa sociedade” (Giddens, 1989, p.74).

relacionados com os meios de disseminação do conhecimento disponível” (Giddens, 1989, p.73).

Nesta ordem de ideias, entendemos que o conhecimento que orienta a consciência prática dos actores sociais equivale ao conhecimento «prático», isto é, ao que em sociologia se designa como conhecimento de *sensu comum*, correspondente ao “nível das representações mais “imediatas”, “mais espontâneas” sobre a realidade (Silva, 1987, p.31). Não significa isto, no entanto, que consideremos que este conhecimento detenha o mero estatuto de conjunto de pré-noções e pré-conceitos. Como Silva bem evidencia, “os factos humanos são sempre factos interpretados, o que os distingue radicalmente dos eventos físicos; a consciência dos actores é o elemento constitutivo decisivo do mundo social. (...) as representações colectivas, quotidianas, da sociedade – as imagens e as noções construídas no decurso da vida de todos os dias e que configuram o património cognitivo partilhado pelos membros de um dado grupo, as maneiras de pensar e de sentir, [constituem] em suma, aquilo a que chamamos *sensu comum*” (Silva, 1987, p.31).

Referimo-nos, em síntese, ao conhecimento mais “espontâneo” que os indivíduos constroem no decorrer das suas *vivências quotidianas*, ou seja, a uma produção de conhecimento que se encontra circunscrita às *experiências sociais directas*. A «abrangeção», «diversificação» e «complexidade» deste património cognitivo dependerá das condições que os actores sociais possuem para aceder – *sem mediações* - a diferentes quotidianos sociais, culturais, económicos e geográficos.

Já o conhecimento «discursivo» poderá equivaler a um «2º grau» de construção de conhecimento sobre a realidade, no qual os actores sociais produzem «conhecimentos» de *sensu comum* sobre outros «conhecimentos» de *sensu comum*. Será, com efeito, a este nível que a “*dupla hermenêutica*” se consubstanciará, uma vez que nos parece que é nas situações discursivas que todos os outros membros competentes da sociedade poderão avaliar em que medida o conhecimento das convenções sociais, de si mesmo e dos outros seres humanos “é detalhado e impressionante” e como todos poderão ser hábeis «sociólogos»” (Giddens, 1989, p.20).

Será, enfim, através da consciência discursiva que os indivíduos possuirão mais possibilidades de complexificar as suas percepções cognitivas, dada a influência que duas esferas centrais de mediação e propagação de crenças, representações e conhecimentos especializados - o sistema educativo formal e os media – detêm no seu quotidiano.

A importância destes dois sistemas sociais para o uso e desenvolvimento da “reflexividade” discursiva é, aliás, assinalada por Giddens. Na verdade, ao referir-se aos

meios de disseminação do conhecimento disponível o autor assinala, justamente, o facto de os veículos de comunicação escrita, impressa e electrónica terem sempre influenciado “não só os *stocks* de conhecimento disponível, como também os tipos de conhecimento produzidos”(Giddens, 1989, p.74).

Quando, por outro lado, o autor distingue a reflexividade existente nas sociedades tradicionais da reflexividade (discursiva «moderna», parece também reconhecer a preponderância do campo escolar formal na promoção desta última. Como já o referenciámos, Giddens entende que a reflexividade «tradicional» se baseava na tradição, enquanto a discursiva depende fundamentalmente do desenvolvimento de uma relação *escriptural* com a realidade social. (Giddens, 1998, p.26). Ora, como afirma Caria, sem a aprendizagem desta relação [com a escrita promovida pela escolarização formal] os actores sociais serão incapazes de recontextualizar o conhecimento especializado e abstracto num contexto de acção quotidiana, para poderem monitorizar discursivamente a sua consciência, a par da sua consciência prática e da acção em contexto”(Caria, 1999, 225).

Todavia, muito embora consideremos que a informação produzida e veiculada por estes dois sistemas sociais poderá potenciar a «reflexividade discursiva», entendemos igualmente que os actores sociais *não* possuem os mesmos recursos e condições, ou seja, os mesmos sistemas de disposições para incorporarem e mobilizarem discursivamente os conhecimentos socialmente difundidos.

Ainda assim, será por intermédio do acesso *bem sucedido* a estes campos de mediação que os actores sociais poderão construir e partilhar patrimónios cognitivos compostos por representações de conhecimentos abstractos que lhes permitirão equacionar e desenvolver processos de mudança social.

Ao pensarmos nas características da modernidade actual, admitimos, na verdade, que se encontram reunidas algumas condições para se formarem «*situações de risco*» ou “*situações críticas*”¹⁹, perante as quais os actores sociais sentiriam mais urgência para construir um conhecimento baseado em informações científicas que lhes permitissem produzir uma argumentação e uma acção social *inovadora*.

O reconhecimento da preponderância do conhecimento «prático» na monitorização do quotidiano dos indivíduos leva-nos a pensar que será, sobretudo, quando a sua *segurança ontológica* poderá ser especialmente afectada - devido a determinadas circunstâncias

¹⁹ “Situações críticas” são “as circunstâncias de disjunção radical de tipo imprevisível que afectam uma quantidade substancial de indivíduos e que ameaçam ou destroem as certezas de rotinas institucionalizadas” (Giddens, 1989, p.49).

ameaçadoras ou destruidoras das certezas das *rotinas institucionalizadas* - que aqueles sentirão a necessidade de produzir e reproduzir um conhecimento mais próximo do conhecimento «supra racionalizado». Neste sentido, pressupomos que será essencialmente em circunstâncias muito particulares que a “estrutura” tenderá a *capacitar* os indivíduos em vez de os *constranger* (cf. Giddens, 2000b, p.43).

Uma vez mais, não poderemos negligenciar a centralidade do sistema de ensino formal e os meios de comunicação social enquanto campos de mediação e propagação *globalizada* de conhecimentos relativos a estes riscos ou situações críticas e de informações *contraditórias* a este propósito. Ao divulgarem generalizadamente estas informações e conhecimentos, os media e o sistema escolar são responsáveis, quer pela *amplificação* da percepção social daqueles riscos, quer pelo desenvolvimento da noção «pública» de que a ciência não produz um «saber» válido em termos definitivos, fomentando, assim, o princípio da “dúvida radical”. Este constitui, como vimos, um dos elementos fundamentais para os indivíduos praticarem a reflexividade social.

Se a proliferação de informações respeitantes aos riscos poderá provocar a urgência de se recorrer aos conhecimentos periciais, a abundância de informações antinómicas perante as quais os indivíduos se deparam, acentuará a sua necessidade de depositar *confiança* em alguns daqueles conhecimentos. Entre outros factores, esta relação de confiança dependerá da *credibilidade* atribuída às informações científicas, pela «opinião pública». Quer as questões respeitantes à «opinião pública», quer as subjacentes ao processo de selecção e recepção da informação serão por nós analisadas noutros pontos deste trabalho, já que, por ora, pretendemos salientar, apenas, a importância da ocorrência de situações de risco para o desenvolvimento de uma consciência mais aproximada da consciência «científica».

1.2.4. Da reflexividade científica à reflexividade simbólico-ideológica

Termos em consideração a influência que o conhecimento produzido pelas ciências sociais poderá ter na construção dos modelos conceptuais interpretativos dos actores sociais, não significa, no entanto, que consideremos que os “valores sócio-culturais²⁰” (cf van Dijk, 2005, p.141) associados à produção de conhecimentos especializados constituam as *únicas* normas em que os indivíduos se baseiam para gerir as situações críticas²¹.

²⁰ De acordo com van Dijk, os valores sócio-culturais constituem os critérios ideológicos a partir dos quais são determinadas as *finalidades* e *acções* dos diversos grupos sociais (sublinhados nossos, van Dijk, 2005, p.142).

²¹ Referimo-nos concretamente aos valores da Verdade e Idoneidade identificados por van Dijk, como sendo os que orientam as finalidades e acções dos professores universitários (van Dijk, 2005, p.142).

Em última análise, este raciocínio poderia levar-nos a admitir que a reflexividade discursiva dos agentes sociais seria especificamente constituída por um «nível de concepções enquadradas em *pressupostos científicos específicos*» o que, em nosso entender, é inerente ao desenvolvimento da actividade científica. Prosseguiremos esta questão num outro ponto.

Pretendemos, para já, evidenciar que os indivíduos poderão formar discursivamente - a par das ideias e crenças que apropriam no seu quotidiano e se baseiam nas suas experiências directas do social - noções e pensamentos construídos a partir de diversas representações de perspectivas científicas. Encontramo-nos, porém, no domínio da fabricação de representações a partir de outras representações que, por sua vez, foram criadas a partir de representações do conhecimento abstracto.

Com efeito, ao termos em conta os pressupostos da teoria multidisciplinar da ideologia e suas relações com o discurso de van Dijk (2005)²², teremos de sublinhar que ao processo de racionalização dos comportamentos se encontra subjacente, por parte dos actores sociais, um processo de mobilização de sistemas ideológicos. Na concepção de van Dijk, “é sobretudo através de enunciados escritos e orais – elaborados por actores sociais, enquanto membros de um grupo, que as ideologias são produzidas e reproduzidas” (van Dijk, 2005, p.135). Deste modo, conclui o autor, “são os sistemas ideológicos que *dirigem* as opiniões, apreciações e representações dos indivíduos, orientando, pois, o *significado* dos seus discursos” (sublinhados nossos, van Dijk, 2005, p.141).

Assim, muito embora aceitemos a ideia de que “o surgimento de discursos da ciência social influencia claramente todos os níveis de interpretação social nas sociedades em que ela se tornou influente” (Giddens, 1989, p.73), não poderemos deixar de considerar que estes níveis de interpretação social serão forçosamente condicionados pelos sistemas ideológicos que os indivíduos partilham entre si.

Neste sentido, importará, uma vez mais, chamar a atenção para o facto de grande parte do discurso científico ser mediado por dois campos sociais – escola de massas e meios de comunicação social – através de lógicas muito específicas, que originam uma transmissão muito selectiva e particularizada desse mesmo discurso.

A questão essencial, em nosso entender, reside no modo como se processa a comunicação do conhecimento, detenha este características mais «práticas» ou mais periciais. Se, como afirma van Dijk, “as ideologias têm a função cognitiva de organizar as representações sociais (atitudes, conhecimentos) do grupo, orientando, assim, indirectamente,

²² A perspectiva de van Dijk será apresentada mais desenvolvidamente no segundo capítulo do trabalho.

as práticas sociais relativas àquele e, conseqüentemente, também as produções escritas e orais dos seus membros” (2005, p.141), teremos, na verdade, que pressupor que o processo de propagação (e recepção) de conhecimentos – ao assentar em discursos - é orientado pelos sistemas ideológicos de grupos sociais específicos.

Nesta ordem de ideias, parece-nos que a reflexividade discursiva comportará um nível de «conhecimento» que é construído a partir dos “sistemas mais específicos [as ideologias] nos quais se baseiam as representações sociais e os processos mentais” dos actores sociais (van Dijk, 2005, 138). Numa primeira análise, poderemos afirmar que este conhecimento corresponderá então ao nível das “concepções mais trabalhadas, enquadradas em formações *ideológico-doutrinárias* precisas” (sublinhados do autor, Silva, 1987, p.31).

Na acção social quotidiana os indivíduos desenvolvem, pois, a reflexividade prática e a reflexividade discursiva. Quer num caso, quer no outro, encontramos-nos perante processos sociais de produção de sentido complexos que, de acordo com Pinto, são devidamente explicitados através dos conceitos de “«maîtrise prática» e «maîtrise simbólica» da prática”, propostos por Bourdieu (Pinto, 2000a, p.64). Parafraçando Pinto, “ambos remetem para competências que os agentes accionam no processo de produção das suas práticas; só que, enquanto, no primeiro caso, essa competência e correspondente domínio da prática excluem o recurso à reflexão e explicitação dos princípios que estão na sua origem e a estruturam, já no segundo, a relação com as práticas é mediatizada por um conjunto de operadores explícitos e controláveis que, privilegiadamente sob forma discursiva, chegam a configurar quasi-teorias sobre o social e elaboradas cosmovisões” (Pinto, 2000a, p.64-65).

A “«maîtrise prática»” implicará, assim, “um saber imediato e destituído de regras”, que é fundado directamente no *habitus*, “ele próprio produto de uma prática anónima e colectiva (mitopoética)” (Pinto, 2000a, p.64-65). É, portanto, mediante o conceito de *habitus* (de classe), central na sua teoria, que Bourdieu dá conta dos “sistemas de automatismos e disposições a partir das quais os agentes sociais espontaneamente percebem e avaliam os objectos, comportamentos e situações com que se confrontam” no seu quotidiano (Pinto, 2000a, p.65).

Neste sentido, o conceito de “consciência prática” de Giddens parece aproximar-se do conceito de «maîtrise prática» ou, mais exactamente, do conceito de *habitus* de Bourdieu, uma vez que a “«maîtrise prática»” dependerá do *habitus*. Ambos procuram, com efeito, salientar como o entendimento humano, ao nível da prática imediata, se constrói espontaneamente, e ambos pressupõem “«o lado activo» do conhecimento prático” (a expressão é de Bourdieu, 1989, p.61). Como o próprio Bourdieu afirma, com a utilização da

noção de “«*generative grammar*» desejava pôr em evidência as capacidades «criadoras», activas, inventivas do *habitus* e do agente (...), embora chamando a atenção para a ideia de que este poder gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza ou de uma razão humana (...), mas sim o de um *agente em acção*” (sublinhados nossos, Bourdieu, 1989, p.61).

A intenção teórica de Bourdieu, ao utilizar a palavra *habitus*, era, assim, “a de sair da filosofia da consciência sem anular o agente na sua verdade de operador prático de construção de objecto” (Bourdieu, 1989, p.62). Admitimos que Giddens poderá ter tido uma preocupação idêntica com o conceito de “consciência prática”.

Isso não significa, porém, que não reconheçamos as divergências analíticas que separam as concepções destes dois autores. Na verdade, enquanto Giddens parece situar a «mola» da acção nas escolhas *utilitárias* e *conscientes* dos indivíduos, Bourdieu “amplia a esfera do *interesse*, reduzindo a da utilidade e a da consciência” (sublinhados nossos, Wacquant in Bourdieu & Wacquant, 1992, p.15). Com a utilização do conceito de interesse, Bourdieu procura não só “acabar com a visão encantada da acção social que se agarra à fronteira artificial entre acção instrumental e acção expressiva ou normativa” como sugerir a ideia de que os indivíduos são arrancados de um estado de *indiferença* pelos estímulos enviados por certos campos (entre os quais se salienta o campo da produção cultural) e não por outros, já que cada campo preenche o espaço vazio do interesse com uma motivação diferente (sublinhados nossos, Wacquant in Bourdieu & Wacquant, 1992, p.15). Nesta ordem de ideias, Bourdieu entende que os futuros em função dos quais os indivíduos se poderão orientar podem ser “totalmente desinteressados no sentido comum do termo”, tal como se observa no campo da produção cultural, no qual as acções que visam o lucro material são sistematicamente desvalorizadas e negativamente sancionadas. Isto sucederá porque os actores sociais “não estão pré-ocupados” por certos resultados inscritos no presente, a menos que os seus *habitus* os disponham a percebê-los e procurá-los (Wacquant in Bourdieu & Wacquant, 1992, p.15).

O modo como Bourdieu e Giddens concebem o «espaço de possíveis» é, por outro lado, bastante distinto. Enquanto Bourdieu considera que este é limitado pelo *habitus*, isto é, pelo facto de os indivíduos incorporarem uma «gramática geradora» de práticas conformes às estruturas objectivas, revelando, assim, um “modo de pensar disposicional” condicionado pela estrutura social, Giddens, por sua vez, amplia o «campo de possíveis» através do conceito de

«agência», defendendo que não existem estruturas sociais que sejam independentes dos indivíduos e das suas estruturas de interacção²³.

Será, porventura, devido a esta distinção fundamental que Bourdieu analisa em termos muito diversos de Giddens o que está em jogo na produção de um conhecimento “(semi)erudito de pensar as práticas sociais” (Pinto, 2000a, p.65), ou seja, na construção do conhecimento próprio da consciência discursiva.

Na verdade, se parece existir uma similitude entre os conceitos de «consciência prática» e «habitus», na medida em que ambos pressupõem que os actores poderão desempenhar um papel estruturante sobre a realidade social, por outro lado, Bourdieu distancia-se de Giddens ao associar os processos de racionalização discursiva aos processos simbólicos e ideológicos que regulam os campos sociais onde aqueles processos se inscrevem. Com efeito, ao realçar como o poder instituído nos sistemas simbólicos poderá condicionar a acção social, Bourdieu é bastante menos optimista do que Giddens relativamente à possibilidade de poder existir mudança social.

De acordo com Bourdieu, os símbolos constituem instrumentos por excelência da «integração social»: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação (...) eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui, fundamentalmente, para a reprodução da ordem social (Bourdieu, 1989, p.10). Os «sistemas simbólicos» constituem, por isso, instrumentos de conhecimento e comunicação, mas para além disso, constituem também instrumentos de domínio, na medida em que são estruturados pelo poder simbólico.

O poder simbólico, “esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 1989, p.7-8), “é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo e, em particular, do mundo social” (Bourdieu, 1989, p.9). Não quer isso dizer, no entanto, como veremos, que Bourdieu não admita a possibilidade de os indivíduos poderem “transformar o mundo”.

No processo de racionalização discursiva, este poder traduz-se no poder de impor significações e impô-las como legítimas. Com efeito, em seu entender, “as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e

²³ Não constitui nosso objectivo proceder a uma análise mais desenvolvida sobre a obra e o pensamento de Bourdieu. Ao registarmos, em traços largos, esta oposição entre Giddens e Bourdieu, não pretendemos, de modo algum, simplificar a complexidade teórico-empírica do trabalho deste último autor. Com efeito, se são conhecidas as posições que salientam o carácter mecânico do *habitus* são, igualmente, notórias as concepções que consideram esta crítica redutora, senão injusta (cf Pinto, 2003a, Pinto, 2003b; Resende, 2003, Lopes, 2003, Pereira, 2003).

no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações e que, como o dom, podem permitir acumular poder simbólico” (Bourdieu, 1989, p.11). Por conseguinte, o autor considera que as diferentes classes e fracções de classe se encontram envolvidas numa luta propriamente simbólica “para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo, em forma transfigurada, o campo das posições sociais” (Bourdieu, 1989, p.11).

As diferentes classes e fracções de classes podem, no entanto, conduzir esta luta quer *directamente*, nos conflitos simbólicos da vida quotidiana, quer por *procuração*, por meio da luta travada pelos *especialistas da produção simbólica* (produtores a tempo inteiro) e na qual está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima, quer dizer, do poder de impor – e mesmo inculcar – instrumentos de conhecimento e de expressão (taxinomias) arbitrários – embora ignorados como tais – da realidade social (sublinhados nossos, Bourdieu, 1989, p.11-12).

Os media e o sistema de ensino formal constituirão campos de produção simbólica e ideológica nos quais se processa a luta simbólica entre as classes, já que, “é ao servirem os seus interesses na luta interna do campo de produção (e só nessa medida que os produtores servem os interesses dos grupos exteriores ao campo de produção” (Bourdieu, 1989, p.12).

A função propriamente ideológica destes campos de produção ideológica realizar-se-á de maneira quase automática na base da homologia de estrutura entre o campo de produção ideológica e o campo da luta de classes. De facto, segundo o autor, a homologia entre os dois campos “faz com que as lutas por aquilo que está especificamente em jogo no campo autónomo produzam automaticamente formas *eufemizadas* das lutas económicas e políticas entre as classes” (sublinhados do autor, Bourdieu, 1989, p.14). Assim, é na correspondência de estrutura a estrutura que se realiza a função propriamente ideológica do discurso dominante, “intermediário estruturado e estruturante que tende a impor a apreensão da ordem estabelecida como natural (ortodoxia por meio da imposição mascarada (logo, ignorada como tal) de sistemas de classificação e de estruturas mentais objectivamente ajustadas às estruturas sociais” (Bourdieu, 1989, p.14).

Desta forma, o efeito propriamente ideológico que se fará sentir nos campos mediático e escolar consiste na imposição de sistemas de classificação políticos sob a aparência legítima de taxinomias filosóficas, jurídicas, religiosas, entre outras. Nas palavras de Bourdieu, “os sistemas simbólicos devem a sua força ao facto de as relações de força que neles se exprimem

só se manifestarem neles em forma *irreconhecível* de relações de sentido” (sublinhados nossos, Bourdieu, 1989, p.14).

Ainda assim, o poder simbólico – como “poder de constituir o dado pela enunciação, de *fazer ver* e *fazer crer*, de *confirmar* ou *transformar* a *visão do mundo* e, deste modo, o mundo” – só se exerce se for *reconhecido*, ou seja, ignorado como arbitrário. Neste sentido, é na própria estrutura do campo onde se produz o poder simbólico – como, por exemplo, o campo do sistema de ensino formal ou o campo dos media – que se define uma relação entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos que determinará o poder de produzir e reproduzir “a *crença*” (sublinhados nossos, Bourdieu, 1989, p.15).

O poder simbólico, como o autor assinala, “é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder” (Bourdieu, 1989, p.15). Portanto, o que faz o poder das palavras e das palavras “de ordem” é a “crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia” (Bourdieu, 1989, p.15).

Entre os *especialistas da produção simbólica*, serão aqueles que detêm o poder no interior dos campos simbólicos – nomeadamente no interior dos meios de comunicação social e do sistema escolar – que, igualmente, deterão a *legitimidade* de produzir os discursos que serão reconhecidos, isto é, *legitimados* socialmente.

Ao chamar a atenção para o facto de a análise dos processos de racionalização discursiva produzidos pelos actores sociais não poder ser dissociada destas questões, a perspectiva de Bourdieu permite-nos pressupor, em síntese, que os media e o sistema de ensino formal representam campos sociais onde se produz e difunde, para além da reflexividade institucional (ou científica, não tanto uma reflexividade discursiva, nos termos em que Giddens a concebe mas, sobretudo, uma reflexividade “*simbólico-ideológica*”²⁴.

Associamos aos processos simbólico-ideológicos a noção de reflexividade, na medida em que aceitamos, tal como Wacquant sugere, que os sistemas simbólicos são “produtos sociais que *produzem* o mundo, porque não lhes chega reflectirem as relações sociais mas contribuir para a sua constituição”(sublinhados nossos, Wacquant in Bourdieu e Wacquant, 1992, p.8). Neste sentido, as reflexões simbólicas e ideológicas produzidas pelos actores sociais podem ser perspectivadas como «*acções actantes*». Admitimos, por isso mesmo, que os actores sociais podem, dentro de certos limites, transformar o mundo, se conseguirem

²⁴ Esta denominação é inspirada no conceito de «maîtrise simbólica» da prática” de Bourdieu e na análise que Pinto desenvolve sobre os processos de produção, circulação e reconhecimento do sentido enquanto “conjunto de *manifestações ideológicas*” concretas (sublinhados do autor, Pinto, 2000a, p.67).

transformar a sua *representação* do mesmo (cf. Wacquant in Bourdieu e Wacquant, 1992, p.8).

Quando falamos em reflexividade *simbólico-ideológica*, referimo-nos, assim, a uma reflexividade *que pode exercer um poder estruturante porque é estruturada* por relações de luta simbólica que condicionam o modo como se realiza publicamente a objectivação discursiva dos conhecimentos “(semi-eruditos)”, das “quasi-teorias sobre o social” que os indivíduos efectuam²⁵.

A capacidade de os actores sociais contrariarem a ordem social dominante, mediante este tipo de reflexividade, estará dependente das “capacidades «criadoras», activas, inventivas dos seus *habitus*”(Bourdieu, 1989, p. 61). Por outras palavras, a reflexividade *simbólico-ideológica* (ou, se se preferir, a «maîtrise simbólica» da prática) dependerá das condições de estruturação da «maîtrise prática» (cf Pinto, 2000a, p. 67), ou seja, da «margem de manobra» que o *habitus* detiver relativamente à estrutura dos campos sociais onde se poderá constituir. Na verdade, como sistematiza Wacquant, “o *habitus* é um operador de racionalidade, mas de uma racionalidade prática, imanente a um sistema histórico de relações sociais e por isso transcendente ao indivíduo. As estratégias que «gera» são sistemáticas e, no entanto, *ad hoc*, na medida em que elas são «espoletadas» pelo encontro com um campo particular. O *habitus* é criador, inventivo, mas dentro dos limites das suas estruturas” (Wacquant, in Bourdieu e Wacquant, 1992, p.12).

1.2.5. Elementos para uma caracterização da reflexividade técnico-ideológica

Equacionar a reflexividade nestes termos, não invalida, no entanto, que coloquemos a hipótese de os actores sociais, quando confrontados com *situações críticas*, não detenham uma postura mais «pró-activa» perante a realidade social, tentando, assim, construir um modelo conceptual mais próximo de uma reflexividade «hiper racionalizada» do que da reflexividade «simbólico-ideológica» que accionam regularmente nas suas interacções discursivas.

Admitimos, com efeito, que “a propensão da *linguagem* para favorecer a substância em detrimento das relações poderá ser *alterada*” (sublinhados nossos, Wacquant in Bourdieu e Wacquant, 1992, p.9), em situações de *risco* social. Estas poderão apresentar, na realidade, as condições necessárias para que os indivíduos tendam a construir uma percepção da realidade social mais concordante com a das ciências sociais em detrimento de uma percepção

²⁵ Tal como “os «sistemas simbólicos», enquanto instrumentos de conhecimento e comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados” (Bourdieu 1989, p.9), em nossa opinião, a reflexividade produzida nesses mesmos sistemas obedecerá às mesmas condições.

da realidade social mais própria do senso comum²⁶. Referimo-nos, noutros termos, ao que poderá ser denominado como uma reflexividade “*técnico-ideológica*”, na qual a apropriação do conhecimento abstracto desempenhará um papel fundamental. É, com efeito, a apropriação social do conhecimento especializado e a sua conseqüente objectivação nas racionalizações discursivas que nos permite distinguir a reflexividade *técnico-ideológica* da reflexividade *simbólico-ideológica*.

Ainda que discordemos da ideia de que a reflexividade institucional corresponde à reflexividade que socialmente é produzida de modo generalizado, não deixamos de admitir, portanto, que um outro tipo de reflexividade, de «3º grau», possa ser produzida.

A reflexividade *técnico-ideológica* será equivalente ao conhecimento que é construído pelos actores sociais quando estes, após apropriarem elementos da teoria e pesquisa científica, produzem análises que visam interpretar um conjunto de ocorrências singulares, *desconstruindo* os constrangimentos sociais, culturais e institucionais que as ordenam sem, no entanto, deixarem de ser simultaneamente condicionados por pré-construções e princípios do senso comum – embora *não* tenham disso consciência - com o intuito de produzir acções que sejam capazes de *contrariar* o efeito dos constrangimentos que analisam.

É pelo facto de *não* possuírem consciência de que as suas reflexões são condicionadas pelo «ponto» a partir do qual constroem os seus «pontos de vista»²⁷, que entendemos que os actores sociais poderão praticar uma «*reflexividade técnico-ideológica*» e os cientistas sociais praticarão a *reflexividade científica*.

Serão apenas estes, com efeito, como já o evidenciámos anteriormente, os sujeitos cognoscentes que detêm os meios – científicos – para efectuar uma «ruptura epistemológica» com o pré-construído, de modo a reintroduzirem nas suas análises “a consciência dos pressupostos e dos preconceitos, associados ao ponto de vista local e localizado daquele que constrói o espaço dos pontos de vista” (Bourdieu, 1989, p.52).

Confundir os outros tipos de reflexividade com a reflexividade inerente à actividade científica (sociológica, implicaria considerar que todos os actores sociais são capazes de transformar toda a sua visão do mundo social, construindo, sobre ele, «um novo olhar». Ora,

²⁶ Bourdieu proclama o primado das *relações* em oposição às teorias que pretendem afirmar a prioridade ontológica da estrutura ou do agente, do sistema ou do actor, do colectivo ou do individual. Para o autor, “tais alternativas dualistas reflectem uma percepção da realidade social que é a do senso comum e da qual a sociologia se deve desligar. Essa percepção está inscrita na própria linguagem que utilizamos e que é mais apta para exprimir as coisas que as relações, os estados que os processos” (sublinhados do autor, Bourdieu, 1982a,p.35, citado por Wacquant, in Bourdieu e Wacquant, 1992, p.9).

²⁷De facto, “o ponto de vista dos agentes varia sistematicamente em função do ponto que eles ocupam no espaço social objectivo” (Wacquant in Bourdieu e Wacquant, 1992, p.6).

isso não é possível, como afirma Bourdieu, “sem uma verdadeira conversão, uma *metanóia*, uma revolução mental” (sublinhados do autor, Bourdieu, 1989, p.49).

A reflexividade “*técnico-ideológica*” não traduzirá este «novo olhar», já que não nos parece que os actores sociais possam, sem os meios científicos adequados, efectuar as *rupturas epistemológicas* que, como Bourdieu afirma, “são muitas vezes rupturas sociais, rupturas com as crenças fundamentais de um grupo e, por vezes, com as crenças fundamentais do corpo de profissionais, com o corpo de certezas partilhadas que fundamenta a *communis doctorum opinio*” (Bourdieu, 1989, p.39).

Mas, por via da incorporação de discursos especializados, a reflexividade «*técnico-ideológica*» poderá reproduzir algumas preocupações de “generalidade, especialização temática ou problemática, coerência interna, sistematicidade e validade” no desenvolvimento dos argumentos avançados (Caria, 2002, p.806)²⁸.

Não poderemos, no entanto, confundir um discurso com estas características com um discurso próprio das ciências sociais, já que este deverá conter uma “*história social* dos problemas, dos objectos e dos instrumentos de pensamento, quer dizer, do trabalho social de construção de instrumentos de construção da realidade social que se realiza no próprio seio do mundo social” (sublinhados nossos, Bourdieu, 1989, p.37). De facto, como Bourdieu bem evidencia, “para não se ser objecto dos problemas que se tomam como objecto, é preciso fazer a história social da emergência desses problemas, da sua constituição progressiva, quer dizer, do trabalho colectivo (...) o qual foi necessário para dar a conhecer e fazer reconhecer estes problemas como *problemas* legítimos, confessáveis, públicos, oficiais”(sublinhados do autor, Bourdieu, 1989, p.37).

Ora, esta tarefa caberá aos cientistas ou investigadores sociais, enquanto corpo de especialistas especializados que controla e apropria um campo relativamente autónomo de produção simbólica, o sistema de ensino e/ou investigação universitário.

Serão estes, com efeito, segundo Bourdieu, que poderão deter o *habitus científico*, isto é, “um *modus operandi* científico que funciona em estado prático segundo as normas da ciência sem ter estas normas na sua origem”, isto é, uma “espécie de sentido do jogo científico que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio, sem ter havido necessidade de tematizar o que havia que fazer, e menos ainda a regra que permite gerar a conduta adequada” (Bourdieu, 1989, p.23).

²⁸ Partimos destes pressupostos com base na definição de “conhecimento abstracto” proposta por Caria (Caria, 2002, p.806).

Isso não significa, no entanto, que não existam limites para se praticar esta reflexividade científica, ou, se preferirmos, esta “objectivação objectivista” do conhecimento como, aliás, Bourdieu evidencia, ao chamar a atenção para a *sua* tomada de consciência dos limites da objectivação objectivista (cf Bourdieu, 1989, p.53.).

Ainda assim, serão os cientistas sociais os que poderão praticar um verdadeiro trabalho de “sócio-análise”, ou seja, a “sociologia da sociologia” (Bourdieu, 1989, p.50). Como Wacquant salienta, Bourdieu considera que enquanto os indivíduos agirem com base numa subjectividade que é a interiorização da objectividade, não podem tornar-se outra coisa senão “os aparentes sujeitos de acções que têm por tema a estrutura”. Contrariamente, “quanto mais tomam consciência do social no interior de si próprios assegurando-se de um domínio reflexivo das suas categorias de pensamento e de acção, menos hipóteses têm de ser «agidos» pela exterioridade que os habita. A sócio-análise pode, trazendo à luz do dia o inconsciente social inscrito nas instituições tal como em nós, oferecer-nos um meio de nos libertar desse inconsciente que conduz ou constrange as nossas práticas” (Wacquant, in Bourdieu e Wacquant, 1992, p.24).

Não nos parece, portanto, excessivo afirmar que, na perspectiva de Bourdieu, somente através da prática da reflexividade científica se poderão desenvolver processos de acção social verdadeiramente transformadores da ordem social dominante.

Ainda assim, insistimos, a ocorrência de “situações críticas” - passíveis de provocar a dúvida radical e a insegurança ontológica - poderá favorecer a produção de uma reflexividade de «3º grau», isto é, a reflexividade técnico-ideológica²⁹.

Porém, tal como admitimos que a produção deste tipo de reflexividade estará dependente da ocorrência de “situações críticas”, pressupomos ainda que, para além dos cientistas, somente determinados grupos sociais constituídos por *outro tipo de especialistas*, reunirão condições privilegiadas para a construírem e difundirem.

Na verdade, como Caria afirma, a difusão e o uso do conhecimento abstracto fazem emergir, na modernidade actual, a figura social do perito, do especialista ou do técnico. É esta «figura social», segundo Caria, que detém a capacidade para “retirar a ciência dos contextos e campos da sua produção e transferi-la e reorganizá-la noutros campos e contextos de acção social” (Caria, 2002, p.809).

²⁹ A reflexividade científica corresponderia, nesta ordem de ideias, a uma reflexividade de 4º grau. Chamamos, contudo, a atenção para o facto de a tipologia apresentada corresponder a “modelos-ideais” que, na prática, poderão conter intersecções entre si. Não pretendemos, por isso, sugerir que existam fronteiras rígidas e estanques entre os diferentes tipos de reflexividades enunciadas.

Assim, para além dos peritos na produção da ciência, consideramos que existe um *outro* corpo de especialistas – os *mediadores* das informações periciais - que detêm actualmente uma forte relevância social. Referimo-nos aos “*especialistas em manipulação simbólica*” (Pinto, 2000, p.67) ou, noutros termos, aos “*intermediários do conhecimento entre os sistemas especializados de produção de conhecimento abstracto e o público leigo*” (sublinhados nossos, Caria, 2002, p.810).

Estes «novos peritos» serão os “tipos de trabalhadores especialistas na área do saber/conhecimento que possuem uma formação tanto científica (no sentido mais alargado do termo e convencionalmente adquirida no ensino superior) como prática (acumulada ao longo da sua experiência profissional)” (Gerry, 2000, p.2). Em regra, desempenham “funções ocupacionais de «técnicos superiores» e «especialistas» em vários sectores de actividade social” e devem o seu estatuto social e lugar na divisão social do trabalho ao conhecimento (abstracto) que possuem (Caria, 2002, p.806).

Muitos dos produtores da «opinião pública» detêm, tal como outros especialistas, um saber científico e um saber prático. Mas muitos outros, de entre os quais salientamos os jornalistas, deverão antes ser entendidos, de acordo com Bourdieu, como “*especialistas da representação do mundo social*” intimamente ligados ao pensamento do *senso comum*³⁰ (sublinhados nossos, Wacquant, in Bourdieu e Wacquant, 1992, p.9).

Ora, se o campo do sistema universitário é dominado pelos cientistas sociais e o sistema de ensino secundário continua a ser ocupado pelos especialistas daquela área, já o espaço dos meios de comunicação social é actualmente habitado pelos diversos grupos de «peritos» anteriormente mencionados. Por conseguinte, admitimos que a hierarquia e os princípios que suportam a estrutura do campo dos media poderão ser postos em causa, devido à participação, conflituosa e competitiva, dos especialistas científicos e dos “*especialistas da representação do mundo social*” naquele campo simbólico. Se a concorrência entre estes grupos possibilitar que *outras* representações sociais que não as dominantes ali possam ser produzidas e difundidas, parece-nos, na verdade, aceitável considerarmos que outras visões (e actuações) do mundo «mais racionais» possam igualmente ser construídas.

A partir da identificação de um acontecimento que poderá representar uma “*situação de risco*”, passível de afectar com alguma intensidade um determinado grupo social de

³⁰ Para além das “*peças dos media*”, os políticos também integram o grupo dos “*especialistas da representação do mundo social*” (Wacquant, in Bourdieu e Wacquant, 1992, p.9).

especialistas, procuraremos, nesta pesquisa, aferir a validade destes pressupostos³¹. Antes, porém, evidenciaremos um conjunto de outras questões que poderão ainda interferir no modo como as reflexividades «simbólico-ideológica» e «técnico-ideológica»³² poderão ser produzidas.

³¹ Num outro capítulo explicitaremos a *situação de risco* e as características do grupo social de peritos em causa.

³² Passaremos a adoptar também a designação “reflexividade social”, já que é esta que Giddens utiliza na sua perspectiva mais recente.

2. CAPÍTULO - O ESPAÇO DA REFLEXIVIDADE NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

2.1. O impacto dos media nas sociedades ocidentais contemporâneas

O desenvolvimento dos media ao longo do século XX permitiu que passassem a ser possíveis novas formas de interação social, a par das formas tradicionais de experiência. A aprendizagem e o desempenho da língua materna constitui um exemplo por excelência de uma modalidade tradicional de experiência que continua a subsistir, pois é através dela que os indivíduos interiorizam e aplicam uma competência ao longo do seu processo de socialização, sem que para isso seja necessário deterem o seu conhecimento formal explícito (Rodrigues, 1997, p.4). Todavia, uma das características fundamentais das sociedades contemporâneas reside no facto de a experiência cultural dos indivíduos se caracterizar pela influência conjunta de meios orais, escritos e audiovisuais. No domínio da experiência moderna, como, por exemplo, a que sucede no campo da escrita, a assimilação da competência linguística já depende do conhecimento explícito e formal das suas regras. Neste caso, a construção da “consciência discursiva” (Giddens, 1989) advém de uma “autonomização da representação discursiva relativamente à realidade representada” (Rodrigues, 1997, p.6). De acordo com Rodrigues, a autonomização das representações em relação à realidade constitui o primeiro passo para o processamento da transmissão explícita de conhecimentos ou saberes formais, discursivamente formulados (Rodrigues, 1997, p.6). A construção da reflexividade discursiva, ou, nos nossos termos, da reflexividade simbólico-ideológica, só se tornou possível, na verdade, mediante o uso metódico da razão (a partir do qual os actores sociais principiaram a objectivar o mundo, distinguindo a realidade da sua representação), e o desenvolvimento do conhecimento científico autónomo em relação à sabedoria ancestral de natureza mítica (Rodrigues, 1997, p.6).

Actualmente, será através das diversas modalidades de experiência moderna propiciadas quer pelo sistema escolar, quer pelo campo dos media - nomeadamente da imprensa escrita - que os indivíduos poderão adquirir e desenvolver reflexividades de diferentes níveis. Neste sentido, apesar de reconhecermos que as modalidades de experiência modernas não substituíram as modalidades tradicionais da experiência, entendemos que o conhecimento que a maioria dos cidadãos possui dos fenómenos que acontecem para além do seu meio ambiente imediato é derivado, em grande medida, das formas simbólicas veiculadas pelos media. Por conseguinte, aquelas poderão desempenhar um importante papel na

ampliação do campo cognitivo dos actores sociais para que estes produzam uma reflexividade com contornos simbólico-ideológicos ou técnico-ideológicos.

O impacto profundo dos meios de comunicação social no tipo de experiência e nos padrões de interacção característicos das sociedades ocidentais só poderá, no entanto, ser devidamente compreendido se tivermos em conta que os seus produtos são bens simbólicos reproduzidos para circular publicamente e serem recebidos em amplas abrangências de tempo e espaço. É por terem sido concebidos para uma pluralidade de receptores que a sua circulação ocorre dentro de um “domínio público” e se tornam acessíveis a qualquer indivíduo que detenha os meios técnicos, as competências e/ou os recursos para os adquirir (Thompson, 1998 a, p. 292). Ao terem adquirido um carácter fortemente globalizado, os media permitiram estabelecer formas de interligação social à escala do globo que provocaram uma expressão da experiência mediatizada nunca sentida nas anteriores fases da modernidade. Como Giddens afirma, “em muitos sentidos, o mundo em que agora vivemos é um só mundo, com um enquadramento único de experiência” (Giddens, 1998, p.4). Thompson considera identicamente que a difusão de bens simbólicos através dos meios electrónicos se tornou um modo de transmissão cultural comum e, sob certos aspectos, fundamental nas sociedades contemporâneas. Em seu entender, a cultura moderna é uma “*cultura electronicamente mediada*, em que os modos de transmissão orais e escritos foram complementados – e até certo ponto substituídos – por modos de transmissão baseados nos meios electrónicos” (sublinhados do autor, Thompson, 1998a, p. 297). Contudo, embora saliente a importância do meio televisivo nas actuais formas de interacção social mediadas, este autor reconhece, tal como Giddens, que a experiência cultural contemporânea é marcada pelo impacto simultâneo dos diferentes meios de comunicação social.

Quer Thompson, quer Giddens evidenciam, por outro lado, o impacto do distanciamento espaço-temporal provocado pelos media nos padrões de interacção social, ao constatar que este distanciamento, por permitir que os indivíduos interajam uns com os outros independentemente de partilharem ou não da mesma situação espacial e temporal, abstrai a interacção social do local físico (Thompson, 1998a, p. 298; Giddens, 1998, p.16).

Nesta ordem de ideias, não será apenas pela constatação da actual omnipresença da tecnologia e dos meios de comunicação social que poderemos entender o mundo contemporâneo. A sua acção é relevante porque foi, pois, por seu intermédio que sucedeu um dos elementos que definem todo o dinamismo da actual modernidade: a separação do espaço e do tempo em função do local. A partir do momento em que as representações sociais de tempo e espaço deixaram de estar dependentes da mediação do lugar, as próprias relações

sociais modificaram-se. Através de trechos indefinidos de espaço-tempo passou, assim, a ser possível, de acordo com Giddens, estabelecerem-se múltiplos contactos sociais à escala global (Giddens, 1998, p.16). Mediante a sua forte capacidade de compressão no espaço-tempo, os media possibilitaram, na realidade, a promoção da interacção *com* e a transmissão do conhecimento teórico e factual sobre outras sociedades, veiculando, deste modo, um conhecimento do mundo sem precedentes na história da vida humana (sublinhados do autor, Renaud citado por Schmidt, 1999, p.112). Em consequência, o mapa cognitivo, económico, social, cultural, espacial e temporal dos indivíduos passou a ser muito mais globalizado, como o demonstra o facto de a sociedade contemporânea se encontrar sintonizada em função de dispositivos de informação que colocam os cinco continentes em contacto permanente, fazendo neles repercutir acontecimentos, ideias, estilos e modos de vida (Schmidt, 1999, p.112). Neste sentido, os conceitos de “*aldeia global*”, “*mundialização da informação*”, “*informação transnacional*” e “*cultura planetária*”, criados por McLuhan, ainda na década de 50 do séc. XX (McLuhan, 1962, 1964), exprimem exemplarmente os efeitos genéricos dos media nas nossas sociedades.

Porém, o desenvolvimento dos meios técnicos de comunicação provocou outras consequências para além da separação espacial e temporal da acção social. Segundo Thompson, os meios de comunicação social, por provocarem uma ruptura fundamental entre a produção e a recepção dos bens simbólicos, possibilitam a constituição de um tipo particular de interacção através do tempo e do espaço, uma “*quase-interacção mediada*” (sublinhados do autor, Thompson, 1998a, p. 299). Nas suas palavras, “é interacção porque envolve indivíduos que comunicam uns com os outros, mas é quase-interacção porque o fluxo da comunicação é predominantemente de sentido único, sendo bastante limitado o modo como os receptores podem responder e comunicar com os produtores das mensagens” (Thompson, 1998a, p. 299). Ao contrário das acções comunicativas que decorrem no mesmo local e ao mesmo tempo, a quase-interacção mediada tornou a natureza e o objectivo das acções de resposta muito mais abrangentes e muito menos determinadas, na medida em que as mensagens são recebidas por audiências de milhares de indivíduos situados em contextos espaciais e temporais muito diversos. Justamente por isso, o desenvolvimento dos meios de comunicação de massas criou novas oportunidades para os indivíduos actuarem, de forma *reactiva*, em relação a outros que se encontram espacial e temporalmente muito distantes³³.

³³As acções de resposta já constituíam, nomeadamente nas comunicações por telefone, parte do próprio acto comunicativo. Todavia, a quase-interacção mediada não permite, em regra, uma reacção *imediate* por parte dos receptores (sublinhados nossos, Thompson, 1998a, p.304).

Entre a variedade de acções de resposta possíveis, Thompson salienta “as formas cooperativas de acção responsiva”, que correspondem a acções organizadas de contestação levadas a cabo por cidadãos anónimos (Thompson, 1998a, p.306).

Quer os movimentos de protesto desenvolvidos na década de sessenta nos EUA contra a guerra do Vietname, quer as actividades de forte contestação política ocorridas em 1989 nos países do Leste Europeu, quer as acções a favor do respeito pelos direitos humanos ou da defesa do ambiente ecológico do planeta, organizadas pelos novos movimentos sociais, no final do século XX, em diferentes países do Ocidente, constituem exemplos de “formas cooperativas de acção responsiva” e ilustram, em nosso entender, os fenómenos designados por Beck como “política da política”, ou seja, “subpolítica” (Beck, 2000, p.19).

Nesta ordem de ideias, o facto de a comunicação social ter criado a possibilidade de se desenvolverem novas formas de reacção a acontecimentos que ocorreram em contextos espacial e temporalmente longínquos, por um lado, e de constituir, em muitas situações, o próprio campo de batalha onde estas ocorrem, introduziu um elemento novo e fundamentalmente importante na vida social e política contemporânea ao qual já fizemos referência no primeiro capítulo: as acções organizadas estenderem-se ou concentrarem-se no tempo e transcenderem as fronteiras dos Estados-Nação.

Mas, se o desenvolvimento dos meios de comunicação de massas criou oportunidades sem precedentes para tornar públicos acontecimentos e indivíduos que tiveram lugar e actuaram em domínios públicos e privados (Thompson, 1998a, p.311), também criou *riscos* sem precedentes para os líderes políticos e para exercício do poder político nas sociedades modernas.

Senão, vejamos. Antes do advento da comunicação de massas, os líderes políticos podiam restringir a gestão da sua visibilidade pública a um círculo restrito de uma assembleia, mantendo a distância relativamente à população em geral. Actualmente, essa gestão da publicidade não pode ser realizada do mesmo modo. Com o desenvolvimento dos media, a natureza da publicidade mudou. Os indivíduos já não necessitam de estar presentes num acontecimento para o testemunhar; a visibilidade de um acontecimento já não depende da partilha de um local comum. Em consequência, a noção de publicidade desespacializou-se, distanciou-se da ideia de uma situação dialógica num local comum e tornou-se cada vez mais ligada a um tipo de visibilidade produzido e conseguido através dos meios de comunicação social (Thompson, 1998a, p.320). Como Wolton, por sua vez, chama a atenção, “em política, a acção é inseparável da comunicação, sobretudo em democracia, onde os políticos devem explicar as suas propostas para ganhar as eleições ou para assegurar a reeleição” (Wolton,

1995, p.177). Assim, uma boa parte da acção política torna-se indissociável de uma estratégia de comunicação, a fim de se obter a adesão do maior número de indivíduos. Em virtude da própria natureza da comunicação de massas, os líderes políticos aparecem perante uma audiência que se estende muito para além dos indivíduos que se encontram reunidos no mesmo lugar. Como esta audiência pode não só abranger os limites do Estado-Nação como ultrapassá-los, a nova arena política produzida e sustentada pelos meios de comunicação de massas possui um carácter global. Desta forma, a visibilidade da actividade política alargou-se a um nível nunca antes possível. Se este factor é aproveitado para os políticos criarem e manterem uma base de apoio para o seu poder, não deixa, simultaneamente, de constituir um novo tipo de *risco* para a sua actividade: “por mais que procurem gerir a sua visibilidade e auto-apresentação, esta pode fugir do seu controlo e subverter toda a garantia que haviam transmitido. Líderes políticos podem ser destruídos por um comentário extemporâneo ou por uma acção mal reflectida. Regimes políticos podem ser condenados internacionalmente e isolados política e economicamente” (Thompson, 1998a, p.322). Wolton, a este respeito, salienta um interessante paradoxo. Depois de terem julgado que poderiam utilizar os media em seu proveito para seduzir os cidadãos, os políticos compreenderam que isso não era suficiente para controlarem completamente a «opinião pública» e o sentido dos votos. Em causa estava, pois, o reconhecimento de uma autonomia, “muitas vezes surpreendente”, do lado dos receptores (Wolton, 1995, p.177). Mas, por outro lado, os políticos perceberam também que sem a comunicação não dispunham de qualquer hipótese de se fazerem entender. A sua atitude perante o processo de comunicação alterou-se. Da ideia simples de que «é preciso falar para convencer» passaram a assumir a noção de que «é preciso, apesar de tudo, falar e será o público que formará a sua própria ideia» (Wolton, 1995, p.178). Ao compreenderem a “incerteza” da comunicação, os políticos, contraditoriamente, atribuíram-lhe uma renovada importância. Muito embora reconheçam que não é suficiente falar para serem compreendidos, consideram que é indispensável, todavia, “fazerem falar de si próprios”. Estabelece-se, assim, um *continuum* entre comunicação e acção, tanto mais quanto os media não cessam de fazer pressão para que os políticos se justifiquem, se expliquem, «em nome do direito dos cidadãos à informação» (Wolton, 1995, p.178). Em resultado, os políticos dedicam “entre 20 a 40 por cento do seu tempo às estratégias de comunicação, seja para valorizar a sua acção, seja para expor e melhorar a sua imagem junto do público, seja ainda para neutralizar os concorrentes que também aderem a esta lógica da comunicação” (Wolton, 1995, p.178).

O que está, enfim, em causa, é o facto de o exercício do poder político realizar-se actualmente numa arena pública que está sujeita a uma observação e a um *escrutínio público global* que simplesmente não era possível antes do advento da comunicação social. Escrutínio esse, saliente-se, que não deixa de estar restringido ao conjunto de iniciativas políticas que são publicamente mediatizados de forma recontextualizada, o que significa, portanto, que a grande maioria dos cidadãos apenas tem acesso a parcelas muito reduzidas da «realidade política».

Por outro lado, muitos dos produtos resultantes do desenvolvimento do conhecimento técnico e científico também só são, em grande medida, acessíveis a uma população cada vez mais alargada, por via dos meios de comunicação social. Com efeito, no decorrer do século XX tem aumentado consideravelmente o envolvimento dos investigadores na divulgação do conhecimento científico, tal como se têm multiplicado, nos diferentes media, os espaços disponíveis para se criarem e difundirem representações da ciência (Felt, 2000, p.266-269). Todavia, tal como sucede na actividade política, somente parte dos resultados da produção científica actualmente realizada são «retraduzidos» pelos media.

Ainda que os media possibilitem a obtenção parcelar de diversos conhecimentos sobre várias componentes da realidade política, científica, social e cultural das sociedades actuais, este facto poderá, em nosso entender, promover uma consciência acrescida nos actores sociais para estes desenvolverem uma vigilância reforçada às consequências políticas, sociais, económicas e ambientais provocadas pelo desenvolvimento tecnológico e científico, bem como à acção que os diferentes Estados (não) desenvolvem relativamente a estas. Nesta ordem de ideias, consideramos que os meios de comunicação social poderão representar novos espaços públicos “desterritorializados” (Bauman, 1999), as novas *ágoras* da actual modernidade, onde as elites e os cidadãos poderão praticar a política e a subpolítica, produzindo uma reflexividade de tipo «simbólico-ideológico» ou de tipo «técnico-ideológico».

A expressão destes níveis de reflexividade discursiva no espaço público encontrar-se-á, todavia, forçosamente condicionada pela forma como os próprios meios de comunicação social tornam públicos determinados acontecimentos políticos ou científicos. Assim, se o mapa cognitivo das populações passou a ser muito mais global por intermédio da acção dos media, também se tornou muito mais fragmentado e descontextualizado, uma vez que estes, conforme procuraremos demonstrar, delimitam os quadros de referência da percepção social.

2.1.1. Os meios de comunicação social e o efeito de *agenda-setting*

Com efeito, os media não se limitam a informar e aproximar os indivíduos. Dada a complexidade e a distância de diversas realidades sociais, eles realçam “«pacotes» do real” que os indivíduos não vivem directamente mas exclusivamente em função e através da mediação simbólica dos media” (Grossi citado por Schmidt, 1999, p. 113). Desta forma, os media possuem o poder de realizarem uma “descodificação mediática”, isto é, de tornarem compreensíveis “realidades problemáticas” (Hall et al, citado por Schmidt, 1999, p.112). Por isso mesmo, podem funcionar como «pontes» para a maioria da população.

O aspecto positivo deste fenómeno reside no facto de os media possibilitarem aos actores sociais estar em contacto permanente com uma multiplicidade de mundos que se situam fora do horizonte da sua percepção espontânea. Aliás, quanto mais é notório o peso crescente das ciências e das tecnologias no funcionamento das sociedades modernas e na velocidade que estas imprimem à sucessão de novos acontecimentos (Bertman, 1998), tanto mais parece necessária esta função dos media: a de traduzirem problemas sociais complexos, tornando-os perceptíveis e compreensíveis para o público em geral. Neste sentido, os meios de comunicação social podem funcionar como verdadeiras fontes de divulgação de diversas representações da realidade social, nomeadamente das que são produzidas pela comunidade científica.

Porém, «o reverso da medalha» reside justamente no facto de os actores sociais se encontrarem cada vez mais dependentes da descodificação previamente realizada pelos media para construírem as suas representações sociais sobre o mundo global e para interpretarem e gerirem as normas sociais sob as quais se devem reger (Wagner, 1996). Se a omnipresença dos media transmite a ilusão de “«se saber tudo sobre tudo»”, este conhecimento alargado da realidade é, no entanto, extremamente mediatizado, ou seja, ligado a informações, e cada vez menos dependente da experiência directa (Wolton, 1995, p.171).

Está, assim, em causa, o facto de a maioria dos indivíduos depender da mediação exercida pelos meios de comunicação de massas para deterem contacto com importantes fatias da realidade com as quais não têm contacto directo. Como assim é, muitas zonas da realidade “mediático-dependentes” constituem uma espécie de “realidades em segunda mão” (Beck, citado por Schmidt, 1999, p. 113) às quais os indivíduos apenas acedem por intermédio dos meios de comunicação social.

O problema residirá, portanto, no facto de grande parte do conhecimento que os actores sociais possuem sobre a realidade social ser totalmente derivado do modo como a comunicação social os representa. Se os media poderão ampliar o quadro cognitivo dos

actores sociais, não deixam, assim, por outro lado, de delimitar os seus quadros de referência de percepção da realidade social, uma vez que condicionam o modo como é cognitivamente apreendida a vida social que se situa fora da esfera de acção imediata dos indivíduos.

Para isso, muito contribui o facto de os meios de comunicação social desempenharem um papel activo na construção e difusão de determinadas representações e visões sobre a vida social. Como Gaye Tuchman sistematiza, “as notícias não espelham a sociedade. Ajudam a constitui-la como um fenómeno social partilhado, dado que no processo de descrição de um acontecimento, as notícias definem e moldam esse acontecimento. Enfim, ao imporem um conjunto de significações, as notícias estão permanentemente a definir e a redefinir, a construir e a reconstruir os fenómenos sociais” (Tuchman, 2002, p.92-93). Rodrigues, por sua vez, corrobora estas afirmações ao afirmar que, por entrarem na própria definição dos acontecimentos, os media “elaboram a própria representação da realidade” (Rodrigues, 1993, p. 23 e 24). Os media constituem, pois, uma “espécie de mundo reticular com regras próprias que se sobrepõe ao mundo da nossa experiência imediata” (Rodrigues, 1993, p. 34). Neste sentido, Quéré sustenta que os meios de comunicação social não descrevem acontecimentos ou processos, retirando sim dos acontecimentos fragmentos com que instituem o real, “pondo-os em cena e introduzindo-os nos esquemas pré-construídos em que sentem coerência” (Quéré citado por Marcos, 1989, p.106). Os media permitem, assim, por um lado, a tomada de conhecimento de determinadas matérias e personagens que, de outro modo, permaneceriam votadas ao silêncio, do mesmo modo que silenciam outras que poderiam ser ouvidas.

O reconhecimento de que os media influem decisivamente nos “processos pelos quais qualquer corpo de conhecimentos chega a ser estabelecido como realidade” (Berger e Luckmann, 1973, citado por Correia, 1998, p.114) foi assumido pelo paradigma do *agenda-setting*. Trata-se de um modelo teórico claramente construído ao “arrepio da ideia mítica da notícia como espelho da realidade”³⁴ e que, entre outras questões, chama a atenção para o recurso a enquadramentos (*Frames*), enquanto padrões que estabilizam a cognição, interpretação e apresentação de um acontecimento (Correia, 1998, p.115).

Como veremos, as conclusões dos autores do *agenda-setting* salientam claramente a importância dos media no que respeita ao estabelecimento de um significado comum e intersubjectivo acerca da vida social, devido aos efeitos cognitivos que exercem nos actores sociais.

³⁴ O conceito «construção social da realidade» proposto por Peter Burger e Thomas Luckmann em 1967, no qual se inspirou o paradigma do *agenda-setting*, deriva do trabalho de Alfred Schütz e da sua perspectiva segundo a qual todos os actores sociais constroem activamente significações sociais (Tuchman, 2002, p.93).

Por efeito cognitivo entende-se o “conjunto das consequências que derivam da acção mediadora dos meios de comunicação de massas sobre os conhecimentos públicos partilhados por uma comunidade” (Saperas, 1993, p. 11). Estes efeitos prendem-se com os mecanismos de formação e funcionamento da opinião pública e determinam, de acordo com Saperas, o modo como a opinião pública percebe, organiza o seu conhecimento sobre o mundo e orienta a sua atenção para determinados assuntos, ou seja, reflectem a capacidade de os media estabelecerem uma agenda pública (Saperas, 1993, p.12).

É este poder simbólico dos meios de comunicação de massas que lhes permite determinar, na opinião de Saperas, as formas de orientação da opinião pública, a agenda de temas dominantes que reclamam a sua atenção e discussão, a hierarquização da relevância desses temas e a sua capacidade de discriminação temática (Saperas, 1993, p.49).

Exposto pela primeira vez na década de setenta, o paradigma do *agenda-setting* sofreu, entretanto, uma considerável evolução. A hipótese inicial foi desenvolvida em 1972, por McCombs e Donald Shaw e baseava-se na premissa que os meios de comunicação de massas, pelo simples facto de prestarem atenção a certos acontecimentos e ignorarem outros, produziam efeitos no público que os consome. A preocupação inicial destes autores, situava-se ao nível do estudo do papel dos media na formação e mudança de cognições (Traquina, 1995, p.192), sendo a comunicação social encarada como o elemento que determinava, ao público em geral, os temas importantes da actualidade, porque eram aqueles que os jornalistas consideravam importantes debater.

Todavia, como afirma Nelson Traquina, a hipótese de uma relação causal entre a agenda mediática e a agenda pública tinha sido já sugerida por Walter Lippmann, em 1922, quando este autor defendeu que os media eram a principal ligação entre os acontecimentos no mundo e as imagens desses acontecimentos na nossa mente (Traquina, 1995, p.193).

Por sua vez, Cohen, em 1963, nas investigações que realizou sobre os efeitos da imprensa, concluiu que esta poderia, na maior parte das vezes, não conseguir dizer às pessoas como pensar, mas tinha, no entanto, uma capacidade espantosa para dizer aos seus leitores sobre o que pensar. O mundo parecia, assim, diferente a pessoas diferentes, dependendo do mapa que lhes era desenhado pelos redactores, editores e directores do jornal que liam (Traquina, 1995, p.193).

Ainda assim, foi efectivamente o trabalho de McCombs e Shaw que forneceu os primeiros dados empíricos que sustentaram a hipótese de Cohen e lhe atribuíram a designação de *agenda-setting*. De acordo com Traquina, estes autores abriram novas linhas de investigação que motivaram a produção de mais de 200 artigos e livros (Traquina, 1995,

p.193). Por exemplo, tal como é referenciado por Santos, McClure e Patterson descobriram que o *agenda-setting* variava em função dos meios de comunicação, havendo diferenças entre a televisão e a imprensa escrita. O seu estudo revelou que a informação televisiva é demasiado breve e heterogénea para produzir um efeito significativo, ao contrário dos jornais, que fornecem uma visão sólida e aprofundada dos temas em debate. Ainda assim, consideraram que a televisão tem demonstrado, em várias áreas, uma poderosa capacidade para agendar temas. A representação do real (através das imagens) tornou-se, segundo estes autores, muitas vezes mais importante do que o próprio real (Santos, 1992, p.98).

Em relação aos temas “agendados”, a dependência do público em relação aos meios de comunicação de massas será inversamente proporcional ao seu conhecimento directo de um determinado tema (Santos, 1992, p.99). Deste modo, quando os temas abordados pelos jornais não respeitam à sua experiência directa, a dependência daqueles em relação a estes será seguramente maior.

Mas, paralelamente, a capacidade dos jornalistas em perceber quais são as questões que interessam ao seu público poderá ser responsável pela hierarquização dos temas. Assim, se nalguns casos é o público que, pela violência da sua reacção a uma determinada política ou acontecimento, atrai a atenção dos jornalistas, noutros casos é a comunicação social que chama a atenção do público para um problema (Santos, 1992, p.100).

A noção de que os meios de comunicação de massas exercem uma influência considerável sobre a população foi reforçada por Sandra Ball-Rokeach e Melvin De Fleur, em 1976, quando estes autores propuseram o modelo da dependência dos efeitos dos meios de comunicação de massa.

Muito sucintamente, esta teoria parte da premissa de que nas sociedades modernas, os indivíduos dependem da comunicação social para obter informações e explicações sobre o que sucede na sociedade. Quanto mais a sociedade estiver sujeita à instabilidade, mudança e conflito, maior será esse grau de dependência. A dependência será ainda mais intensa se os meios de comunicação de massas forem a única fonte de informação disponível. Como descreve Santos, Ball-Rokeach e De Fleur identificaram três tipos de efeitos produzidos pelos media: cognitivos, afectivos e comportamentais. Como se trata de um modelo interactivo, cada um destes efeitos está relacionado com os restantes (Santos, 1992, p.101 a 104).

Os efeitos cognitivos - que são os que nos interessa aprofundar e, por isso, os únicos que iremos desenvolver - estão relacionados com a percepção da mensagem e podem ser considerados a três níveis. O nível relativo à "ambiguidade", que suscita uma grande dependência dos indivíduos perante as informações dos meios de comunicação e se verifica

quando existem informações insuficientes ou conflituosas sobre um acontecimento importante ou na ocorrência de acontecimentos inesperados e dramáticos; o nível que respeita aos "valores sociais" em relação aos quais os meios de comunicação exercem alguma influência e, finalmente, o nível que respeita à "formação de atitudes" (Santos, 1992, p.102).

Relativamente aos valores sociais, estes constituem um grupo de crenças fundamentais de uma sociedade que os meios de comunicação de massas raramente conseguem alterar, actuando sozinhos. Porém, dentro da estrutura social, a informação veiculada pela comunicação social poderá conseguir provocar alterações, se introduzir valores novos que chocam com os já estabelecidos. A apresentação destes novos valores dever-se-á à sociedade, mas terão sido os meios de comunicação de massas que difundiram informações que permitiram a sua implementação. Nesta medida, a percepção do mundo poderá resultar dos efeitos cognitivos exercidos pelos meios de comunicação junto dos actores sociais. Quanto à “formação de atitudes”, está em causa o facto dos indivíduos dependerem dos meios de comunicação de massas para saber o que pensar sobre novos problemas e personalidades públicas, já que, nestes casos, a comunicação social poderá fornecer informações essenciais para que as pessoas façam juízos sobre eles (Santos, 1992, p.104).

A este propósito, os autores da premissa inicial do *agenda –setting*, mais de vinte anos depois de terem avançado com a primeira hipótese, ao efectuarem um balanço da evolução do seu paradigma, chegaram a uma conclusão decisiva, como refere e cita Nelson Traquina: “o *agenda-setting* é consideravelmente mais que a clássica asserção que as notícias nos dizem sobre o que pensar. As notícias também nos dizem como pensar nisso. (...) O clássico somatório de Bernard Cohen do *agenda-setting* – os media podem não nos dizer o que pensar mas são incrivelmente bem sucedidos ao dizer-nos em que pensar – foi alterado. As novas investigações que exploraram as consequências do *agenda-setting* sugerem que os media não só nos dizem em que pensar, mas também como pensar nisso e, conseqüentemente, o que pensar” (McCombs e Shaw, 1993, p.65 citado por Traquina, 1995, p.204,205).

Neste sentido, poderemos concluir que os meios de comunicação de massas noticiosos exercem uma influência notória sobre a população que resulta da sua própria natureza e organização, provocando efeitos cognitivos consideráveis nos públicos que os consomem. Na verdade, e de acordo com o próprio McCombs, “os atributos enfatizados pelo campo jornalístico podem influenciar directamente a direcção da opinião pública. Tanto a selecção das ocorrências e/ou das questões que constituirão a agenda, como a selecção dos enquadramentos (*Frames*) para interpretar essas ocorrências são poderes importantes que o

paradigma do *agenda-setting* agora identifica” (McCombs, 1992, p. 820 citado por Traquina, 1995, p.211).

Noelle-Neuman, por sua vez, assume que a maioria dos investigadores, actualmente, considera que os meios de comunicação têm um efeito decisivo na concepção que os indivíduos formam da realidade. De facto, afirma a autora, “quanto mais distantes estão as pessoas ou os acontecimentos retratados em relação aos meios de comunicação que os reportam, maior é o interesse destas na cobertura e menor é a importância das suas atitudes previamente estabelecidas” (Noelle-Neuman, 2002, p.151).

Parece-nos possível concluir, deste modo, que a forma como os indivíduos participam na sociedade, nomeadamente no espaço público mediatizado, será sempre condicionada pelo seu “conhecimento prático” mas, também, pelo conhecimento mediatizado que sobre ela vão adquirindo.

2.1.2. O poder dos media à luz da Teoria Crítica

Os teóricos do pensamento crítico que, no estudo das transformações ideológicas decorrentes da modernização das sociedades ocidentais, tiveram em conta a importância dos meios de comunicação social nesse mesmo processo apresentam-nos, no entanto, uma concepção que advoga o total esvaziamento do “espaço público” e a impossibilidade de os cidadãos poderem nele intervir de modo crítico e activo. Referimo-nos à “Escola de Frankfurt”³⁵ fundada no final da década de vinte do século XX, na Alemanha, e à análise crítica que os seus fundadores, Max Horkheimer e Theodor Wiesengrund-Adorno, realizaram sobre a “indústria cultural”.

Em traços largos, a argumentação geral destes autores incidia nos seguintes pressupostos: o Iluminismo fizera desabrochar a Razão, como ideal regulador da modernidade ocidental. Este ideal repousava sobre uma concepção do “homem-senhor da natureza” (Assoun, 1989, p.98), isto é, do homem moderno que acederia ao estatuto de sujeito do seu próprio destino, após um trabalho incessante de esclarecimento. Seria, portanto, o desenvolvimento dos conhecimentos que permitiria aos actores sociais subordinar progressivamente o mundo natural ao exercício do controlo técnico e eliminar as crenças míticas a favor de uma razão científica e instrumental (Rodrigues, 1997, p.2; Thompson, 1998a, p.131).

³⁵ De acordo com Assoun, “«A Escola de Frankfurt» é a etiqueta que serve para marcar um *acontecimento* (a criação do Instituto [de Pesquisas Sociais]), um *projecto científico* (intitulado «filosofia social»), uma *atitude* (baptizada «Teoria Crítica»), enfim, uma *corrente* ou movimentação teórica, ao mesmo tempo contínua e diversa (constituída por individualidades pensantes)” (sublinhados do autor, 1989, p.23).

Segundo Horkheimer e Adorno, terá sido este ideal racional de dominar a natureza que selou o destino da Razão e da autoridade, na medida em que os indivíduos se tornaram parte integrante de um mundo reificado pelo «ponto de vista» do primado do controlo técnico (Assoun, 1989, p. 98). Nestes termos, a Teoria Crítica revela “a contradição central da «história da civilização»: a de uma Razão que se instrumentaliza ao transformar a Natureza em instrumento, enquanto a Natureza procura vingar-se periodicamente contra esta sujeição” (Assoun, 1989, p. 99).

Os processos de mercantilização da força de trabalho no sistema capitalista, por exemplo, ilustravam claramente, para Horkheimer e Adorno, como os indivíduos se subordinavam ao artilho da dominação (Thompson, 1998 a, p.131). A questão essencial residia, assim, para estes autores, na análise da possibilidade de a natureza humana conseguir resistir à lógica da subordinação total, rebelando-se contra os processos de reificação, racionalização e burocratização característicos do mundo moderno (Thompson, 1998 a, p. 131).

Ao estudarem a “indústria cultural”, isto é, as indústrias de entretenimento que surgiram na Europa e nos EUA no final do século XIX e início do século XX, dando origem à mercantilização de bens culturais como os filmes, os programas radiofónicos e televisivos, a música popular, as revistas e os jornais (Thompson, 1998 a, p.131), os fundadores da Teoria Crítica procuraram então perceber “como a arte seria possível, enquanto «força de protesto» contra a repressão na cultura”, reflectindo igualmente “sobre a «substância objectiva» da repressão cultural” (Assoun, 1989, p.106).

A sua concepção é, no entanto, “apocalíptica”, utilizando a consagrada expressão de Umberto Eco, já que entendem que os fenómenos da comunicação e da cultura de massas revelam a extensão do autoritarismo político que predomina no conjunto da sociedade (Esteves, 1995a, p.6 e 1995b, p.2-3). Como a sua crítica estética secundariza a sua perspectiva política, estes autores desenvolvem a crítica da manipulação cultural como denúncia quer do capitalismo monopolista, quer do nacional-socialismo, procurando demonstrar que existe uma continuidade natural entre os dois fenómenos (Slater, 1976, citado por Esteves, 1995a, p.6). Horkheimer e Adorno analisam, de facto, a produção industrial de bens culturais enquanto movimento global de produção de mercadorias. Em seu entender, os produtos culturais, os filmes, os programas radiofónicos e as revistas e jornais “revelam a mesma racionalidade técnica, o mesmo esquema de organização e planificação da gestão que os do fabrico de automóveis em série ou dos projectos de urbanismo” (Mattelart e Mattelart, 1997, p.66).

Este modo industrial de produção dava origem a uma cultura de massas composta por uma série de objectos marcados pela seriação, padronização e divisão social do trabalho. Esta

situação resultava da função da tecnologia na economia moderna, segundo Adorno e Horkheimer: “nos nossos dias, a racionalidade técnica é a racionalidade da própria dominação. O terreno no qual a técnica adquire o poder sobre a sociedade é o terreno dos que a dominam economicamente” (Adorno e Horkheimer citado por Mattelart e Mattelart, 1997, p.66). Horkheimer e Adorno entendiam, portanto, que as indústrias de entretenimento produziam os bens culturais de acordo com os objectivos da acumulação capitalista e da procura do lucro, tornando-os, por isso, objectos padronizados e vazios de conteúdo artístico. A contemplação e o gozo de uma obra de arte eram substituídos pela troca de uma mercadoria que era valorizada, em primeiro lugar, pelo seu valor de troca e não pelo seu carácter estético intrínseco (Thompson, 1998 a, p.131). Para estes autores, existia, na verdade, “uma oposição radical entre o conteúdo da experiência de arte autêntica e os padrões do consumo cultural massificado” (Esteves, 1995 a, p.6).

Nas suas reflexões sobre o impacto da transformação social na estética musical, Adorno considerava, por exemplo, o próprio jazz “como uma forma de demissão da estética, pela exaltação instintiva à qual habitua o ouvido” (Adorno citado por Assoun, 1989, p.107). Rejeitando qualquer análise “puramente estética em favor de uma crítica psico-sociológica”, Adorno “afastava com desprezo qualquer pretensão do jazz a expressar a libertação”, pois defendia que a função social primordial deste género musical seria a de “reduzir a distância entre o indivíduo alienado e a cultura afirmativa”. (Mattelart e Mattelart, 1997, p.66). Em seu entender, em vez de favorecer a resistência, esta cultura beneficiava a integração na ordem social. Desta forma, no terreno da audição musical, o que efectivamente estava em causa, para Adorno, era a socialização no seu aspecto mais concreto – psico-sensorial – e, ao mesmo tempo, a função do artista que se tornava destituído da capacidade de ser um criador de «gosto» pelo capitalismo moderno e pelo realismo socialista (Assoun, 1989, p.107).

Quer Adorno, quer Horkheimer encaravam, por isso, o consumo cultural massificado como uma “pseudo-cultura dessublimante, esvaziada de racionalidade e, em última instância, reduzida a mero dispositivo de manipulação das consciências através do qual actuava a «filosofia do dinheiro e se reforçava a lógica monopolista” (Adorno e Horkheimer, 1947, citados por Esteves, 1995 a, p.6). Na opinião destes teóricos críticos, a produção industrial tinha selado a “degradação do papel filosófico-existencial da cultura”, na medida em que a relegava à condição de simples mercadoria. Devido a esta transformação do acto cultural em valor mercantil, a indústria cultural anulava o poder de crítica da arte e “nele apagava os traços de uma experiência autêntica” (Mattelart e Mattelart, 1997, p.66-67). Por serem

produzidos de forma padronizada e racionalizada, os produtos da indústria cultural não possuíam o potencial crítico inerente às formas artísticas tradicionais.

Ora, o desenvolvimento da indústria cultural como uma empresa capitalista constituía, para Horkheimer e Adorno, o resultado do processo de crescimento da racionalização e reificação nas sociedades modernas (Thompson, 1998a, p.134). Segundo estes autores, teria sido o próprio percurso da razão a conduzir a uma regressão ideológico-mítica do esclarecimento, testemunhada pelas indústrias da cultura, já que estas conduziam à sistemática degradação e desvalorização da linguagem e do pensamento individual (Esteves, 1995b, p.3). Esta regressão mítica da razão no plano cultural equivalia, como Esteves sistematiza, a uma “denegação da forma de vida democrática, com um público constituído por receptores passivos e apáticos, sem capacidade de pôr em causa as normas de pensamento ou os padrões de inteligibilidade constituídos” (Esteves, 1995b, p.3). Para os autores da Teoria Crítica original, os produtos simbólicos produzidos na era da cultura de massas eram, pois, moldados de acordo com certas fórmulas preestabelecidas e impregnados de caracteres e temas estereotipados. Assim, estes não só não desafiavam as normas sociais dominantes, como as reafirmavam, censurando todas as acções sociais que delas se pudessem desviar. O que os indivíduos liam, viam e ouviam era algo de familiar e banal; nessa esfera simbólica de familiaridade repetitiva seria inserida uma cadeia de slogans aparentemente inocentes que se apresentavam como verdades auto-evidentes e eternas (Thompson, 1998 a, p.132).

Nesta ordem de ideias, os fundadores da Escola de Frankfurt defendiam que os produtos da indústria cultural normalizavam o *status quo* e suprimiam a reflexão crítica sobre a ordem social e política. Como os produtos desta indústria eram criados com a finalidade de se ajustarem e reflectirem a realidade social, realidade esta que era reproduzida sem a necessidade de uma justificação explícita, o próprio processo de consumir aqueles produtos induzia os sujeitos a identificarem-se com as normas sociais existentes e a reproduzirem padrões de comportamentos anteriores. O carácter ideológico da indústria cultural residia, pois, na ausência de independência da realidade social (Thompson, 1998a, p.133). Em síntese, na opinião de Horkheimer e Adorno, os indivíduos eram muito dependentes dos sistemas sociais sobre os quais possuíam pouco ou nenhum controlo, não sendo, portanto, capazes de pensar autonomamente. A sua capacidade de pensar e agir de uma forma crítica estava totalmente comprometida. Como Adorno sintetiza, “em vez de fornecer um espaço simbólico dentro do qual os indivíduos pudessem cultivar a sua imaginação e reflexão crítica e desenvolver a sua individualidade e autonomia, o universo mercantilizado canaliza a energia dos indivíduos para um consumo colectivo de bens padronizados. Os indivíduos são

adaptados e ajustados à ordem social existente através do seu próprio desejo de possuir objectos produzidos por ela e pelo prazer que experimentam em consumir esses objectos” (Adorno citado por Thompson, 1998a, p.134). O Iluminismo – que procurava controlar o mundo através da dominação técnica da natureza – culminou, então, para Horkheimer e Adorno, “numa totalidade social racionalizada e reificada em que os seres humanos não são senhores, mas os servos e as vítimas cuja consciência foi acorrentada pelos produtos da indústria cultural” (Thompson, 1998a, p.135).

Parece-nos, no entanto, como Esteves assinala, que a visão prevalecente dos fundadores do Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt sobre os processos de integração social e de socialização é profundamente pessimista, ao considerá-los como uma forma de violência social, através da qual é concretizada a submissão dos indivíduos” (Esteves, 1995b, p.2). Esta visão negativa da integração social é, por sua vez, concordante com a imagem que detinham sobre o Mundo Ocidental, já que estes o viam como “uma sociedade pretensamente monolítica, submetida a um controlo social ilimitado e a uma socialização repressiva” (Esteves, 1995a, p.3). Deste modo, em termos políticos, esta concepção não só evidenciava o total descrédito na democracia tal como ela se veio a concretizar no Mundo Ocidental, como o próprio descrédito na modernidade e na Razão (Esteves, 1995b, p.2). A atitude dos autores da Escola de Frankfurt é, por conseguinte, de completa descrença quanto à possibilidade de transformação social: “o esgotamento das energias utópicas anunciava o definhamento das capacidades de contestação e, a curto prazo, a completa abolição das diferentes formas de protesto” (Esteves, 1995 a, p.3). Justamente por isso, e “apesar de permanecer como uma das referências mais marcantes do pensamento social no século XX, em resultado da sua forte presença nos mais diversos domínios de estudo e, em muitos deles, por períodos de tempo invulgarmente prolongados”³⁶(Esteves, 1995b, p.1), a perspectiva destes autores tem sido objecto de fortes críticas.

Ao terem em conta a diversidade e a complexidade da realidade social actual, concepções teóricas que procuram analisar os processos de reprodução e mudança social nas sociedades contemporâneas, às quais fizemos referência no primeiro capítulo, permitem-nos, constatar, na verdade, que Horkheimer e Adorno ignoraram os processos de legitimação, dissimulação e fragmentação que estarão igualmente implicados nos modos como a ideologia pode agir nas sociedades modernas, não tendo em conta o que é novo e distintivo nas

³⁶ A influência desta concepção teórica da sociedade fez-se sentir muito para além do círculo restrito da Teoria Crítica. Entre os numerosos trabalhos de investigação por ela marcados, salientam-se os de Lazarsfeld, C.W.Mills, Lowenthal, Rosenberg, Mac Donald, Shils, Bell, Enzensberger e Baudrillard (Esteves, 1995a, p.4; Mattelart e Mattelart, 1997, p.63-85).

sociedades contemporâneas (Esteves, 1995a; Esteves, 1995 b; Thompson, 1998a; Abrantes, 2006). Com efeito, as transformações sociais, culturais, económicas e políticas ocorridas nas últimas décadas do século XX, demonstram que se é verdade que as sociedades modernas estão interligadas de muitas formas e em diversos níveis, tanto nacional como internacionalmente, é igualmente verdade que nelas também existe diversidade, desorganização, dissensão e resistência.

A natureza multifacetada e tantas vezes paradoxal do campo simbólico das sociedades contemporâneas desmente, em síntese, a tese defendida pela Teoria Crítica original segundo a qual os receptores dos produtos culturais encontram-se totalmente subjugados ao poder dos media. Assim, apesar do mercantilismo e do carácter fortemente hierarquizado dos media, apesar do esquematismo e da forma sintética dos seus produtos, Esteves defende que “não é possível neles eliminar as exigências mais genuínas da comunicação”. “O potencial de contradições inerente à condição humana (...) pode, a qualquer momento, ser mobilizado e despoletar as dimensões crítica e racional, (...) mesmo quando, aparentemente, a forma de participação se encontra administrada e neutralizada” (Esteves, 1995a, p.7).

2.1.3. Os media como novas *ágoras* da actual modernidade

Em nosso entender, a capacidade crítica que os actores sociais podem desenvolver nos actos de comunicação, poderá constituir um elemento fundamental para se realizarem processos de resistência e transformação da ordem social dominante. Ao recusar conceber o comportamento humano como o resultado de forças que os actores não controlam nem compreendem e ao evidenciar o papel fundamental da linguagem e das faculdades cognitivas na explicação da vida social, Anthony Giddens procura, justamente, salientar o carácter activo, reflexivo, da conduta humana (Giddens, 1989, p.XIII). Pierre Bourdieu, por sua vez, entende igualmente que é possível desenvolverem-se acções que alterem as representações sociais dominantes, muito embora as dimensione sobretudo nos campos intelectual e científico (Bourdieu, 1989, 1992).

É, pois, neste quadro de pensamento que nos situamos quando entendemos que uma análise crítica das práticas de produção e recepção dos produtos culturais tem que ter em conta os mecanismos de poder simbólico, (ou seja, económico, político, administrativo e corporativo) dos media, para os quais Bourdieu tão claramente chama a atenção, mas não os pode encarar como absolutos, dadas as tensões e os conflitos que marcam a natureza das suas relações e dos seus objectivos. A possibilidade de os meios de comunicação social constituírem uma nova *ágora* onde os actores sociais podem participar, racional e

criticamente nos processos de comunicação, não obstante aqueles constrangimentos, deve, por isso, ser devidamente equacionada.

Na Grécia Antiga, a *ágora* era considerada um espaço público, onde os homens livres discutiam abertamente e em igualdade de circunstâncias os temas da vida pública. Mais do que um espaço físico, a *ágora* representava um espaço simbólico de discussão onde se confrontavam argumentos de interesse público (Finley, 1988, citado por Figueiras, 2005, p.22). Era aí que se manifestava a voz do povo, produtora da “opinião pública”, considerada a única opinião legítima no reino da democracia directa (Lazar, 1995, citado por Figueiras, 2005, p.22). Posteriormente, o Direito Romano instituiu a distinção jurídica entre *publicus* e *privatus* atribuindo, assim, dois sentidos distintos à noção de Espaço Público: um referente aos locais públicos onde o povo acedia livremente e um outro, semelhante ao de *ágora* grega, respeitante ao *fórum*, espaço público onde as famílias patrícias discutiam temáticas de interesse geral e produziam a «opinião pública» considerada legítima (Rodrigues, 1985, citado por Figueiras, 2005, p.22).

A partir da Idade Média, com a alteração do exercício público do poder, a governação passa a ser exercida em segredo de Estado. O conceito de «publicidade» passa a ser sinónimo de exaltação do poder, uma vez que desaparecem as práticas públicas de debate crítico e questionamento do poder. No Renascimento, «publicitar» continuará a significar o enaltecimento do poder, já que o povo é convidado a assistir às cerimónias da Corte para elogiar o poder do rei (Balandier, 1999, citado por Figueiras, 2005,p.22). Somente a partir do século XVI, com o desenvolvimento do capitalismo mercantil e as transformações institucionais do poder político, começam a ser criadas as condições para a transformação do conceito de publicidade e para a emergência de um novo tipo de espaço público³⁷.

De acordo com Thompson, o novo espaço público foi emergindo à medida que o significado de “autoridade pública” principiou a alterar-se, referindo-se menos à vida na Corte e incidindo mais nas actividades de um sistema estatal que legalmente tinha já definido esferas de jurisdição (Thompson, 1998b, p.68). Por outro lado, a constituição de uma “economia privatizada” possibilitou o surgimento de “uma sociedade civil” composta por um grupo social, proveniente do povo e ligado ao comércio, que adquire uma relevância social e

³⁷ Diversos autores dedicaram-se a analisar o modo como se constituiu este novo espaço público (Breton & Proulx, 1997; Thompson, 1998a; 1998b; Champagne, 1998). No entanto, foi com as reflexões críticas realizadas na década de 60 do século XX, por Jürgen Habermas, sobre a emergência de um “espaço público” no modelo de vida burguês dos séculos XVI e XVII, que o interesse teórico pelo problema da modernidade renasceu e a questão da comunicação foi colocada num lugar de relevo no plano epistemológico (Esteves, 1995a, p.2). Wolton partilha da mesma opinião ao salientar que foi esta obra de Habermas intitulada *L’ espace public*, que relançou a reflexão sobre o conceito de “espaço público”, conceito que estava “algo esquecido” depois de Kant e Hannah Arendt” (Wolton, 1995, p.187).

política tanto mais significativa quanto mais importantes se tornam as suas transacções económicas e financeiras nas economias nacionais europeias (Figueiras, 2005, p.23).

De forma a combater o poder instituído e a chamar a si a representação dos interesses públicos da comunidade, com o objectivo de constituir e dirigir “a opinião pública”, a Burguesia cria entretanto a sua esfera própria de actuação nos novos espaços de socialização – salões e, posteriormente, cafés – que surgiram nos principais centros urbanos da Europa em meados do século XVII e foram prosperando ao longo do século XVIII. A burguesia, encontrava-se, assim, em locais de discussão com o intuito de comentar questões de ordem comercial e política e ler e debater os assuntos dos jornais, que entretanto proliferavam. Como refere Figueiras, “nas instituições da crítica, os jornais desempenhavam um papel relevante (sendo os seus responsáveis, também eles, membros destes salões). Ao mesmo tempo que lançavam temas para debate eram, eles mesmos, tema de debate” (Figueiras, 2005, p.23).

Se os salões oitocentistas constituíam novos fóruns de debate, o florescimento da imprensa periódica no século XVIII, em Inglaterra, (pelo facto de a censura e do controlo político da imprensa serem menos rígidos do que nos outros países europeus) possuiu, para Habermas, uma importância fundamental na emergência do espaço público liberal (Breton & Proulx, 1997, p.234). De acordo com Thompson, Habermas demonstrou que a discussão crítica estimulada pela imprensa periódica contribuiu bastante para a alteração das formas institucionais dos estados modernos. De acordo com a sua perspectiva, o Parlamento inglês era mais aberto ao escrutínio público e à imprensa, permitindo que esta passasse a publicar os seus procedimentos. Em consequência, os jornais começaram a desempenhar um papel mais construtivo na formação e na articulação da “opinião pública” (Thompson, 1998 b, p.69).

A mudança estrutural analisada por Habermas respeita, pois, à constituição de um espaço público que se define como um espaço de mediação entre o Estado e a sociedade civil. Esta esfera pública era considerada por Habermas como um espaço de comunicação de onde emergiria a opinião a partir de discussões entre protagonistas que fariam apelo a argumentos racionais. Dado que a capacidade dos actores sociais se convencerem uns aos outros dependia da racionalidade dos argumentos que apresentavam nestes debates, o modelo que definia o espaço público burguês parecia corresponder ao criado pelo Iluminismo. Estaríamos, assim, perante o exercício da crítica pública da dominação política em nome de valores burgueses adeptos da emancipação, da procura da verdade através da discussão pública argumentada e racional e da aceitação de um exame e de um teste à força dos seus argumentos perante um público (Breton & Proulx, 1997, p.234-236). No entanto, como a confrontação realizada nos debates públicos “assentava num meio novo, o uso público da razão”, somente os que

possuíam educação e títulos de propriedade nele podiam participar (Thompson, 1998a, p.145). Embora estivesse, *em princípio*, aberto a todos os indivíduos, *na prática*, este espaço encontrava-se restrito a um sector limitado da população. Desta forma, a nova esfera pública não materializava totalmente a ideia de um espaço aberto a debates racionais e críticos, onde todos os cidadãos poderiam participar.

Com efeito, a “opinião pública” produzida no espaço público burguês, ao invés de representar as opiniões efectivas de toda a população, servia de princípio legitimador dos discursos e acções políticas de um grupo restrito de cidadãos (Champagne, 1998, p.44). De acordo com Champagne, “o adjetivo «público» que progressivamente vai associar-se, no final do século XVIII, à noção de «opinião», opõe-se, nessa época, menos a «privado» ou «íntimo» do que a «segredo», «fingimento» ou «dissimulação», inscrevendo-se no movimento de contestação do absolutismo e arbitrário régio” (Champagne, 1998, p.47). Desta forma, “durante toda a primeira metade do século XVIII, a «opinião pública» foi menos a do público (no sentido amplo do termo nos nossos dias) do que aquela, «tornada pública», de uma elite social que frequenta as academias e os salões literários; não se opõe à opinião do povo (a grande maioria, ainda composta por camponeses analfabetos, não tem opinião a respeito da política mas aos interesses particulares das «capelinhas políticas» que, segundo a burguesia esclarecida, ocupam nesse momento o poder” (Champagne, 1998, p.48).

A “opinião pública” criada no século XVIII correspondia, portanto, à opinião dos “letrados” que, em nome da “Razão” que julgavam encarnar, arvoravam-se “numa espécie de tribunal de segunda instância que ofereciam a todas as vítimas da injustiça e do arbitrário” (Champagne, 1998, p.47). Na medida em que a “opinião pública” era a opinião dos cidadãos esclarecidos pela razão, o que dominava na Assembleia ou noutra fórum de discussão não era o indivíduo particular ou uma facção centrada nos seus privilégios, mas a razão que estava em cada um e falava a cada um, isto é, algo de impessoal e anónimo. Desta forma, a legitimidade que derivava da “opinião pública” era bastante poderosa pois tratava-se de uma imposição aparentemente interna: a que os próprios indivíduos reconheciam porque somente fazia apelo ao raciocínio e à persuasão (Champagne, 1998, p.50). Entretanto, o legado da Filosofia das Luzes repercutiu-se na própria organização do modelo político democrático. Ao contrário das expectativas dos que defendiam o modelo rousseauiano da democracia directa, o regime político implementado após a Revolução Francesa constituiu-se com base nos princípios da democracia representativa que ainda vigora nos nossos dias. Por conseguinte, a “opinião pública” exprimível e com força de lei continuou a ser a opinião dos eleitos, ou seja, a opinião de populações estritamente circunscritas. A questão residia no facto de os constituintes

entenderem que a “vontade do povo” susceptível de se exprimir, só podia ser uma vontade racional. Por isso mesmo, “o povo”, reconhecido do ponto de vista político, era apenas constituído por uma minoria de verdadeiros “santos leigos” que supostamente emitiam votos racionais e de acordo com o interesse geral (Champagne, 1998, p.52).

Enfim, do ponto de vista institucional, a única fonte da “opinião pública” era constituída pelos representantes eleitos que, durante os finais do século XVIII e uma grande parte do século XIX, monopolizaram a expressão da “opinião pública” legítima e reconhecida do ponto de vista político. A “opinião pública” correspondia à opinião produzida por grupos sociais restritos, detentores de elevados capitais culturais, que se exprimiam por escrito, quer nas deliberações sobre interesse público, quer na imprensa, apresentando a sua opinião como se esta fosse a opinião da comunidade. Se esta opinião era apresentada como uma opinião universal, intemporal e anónima, isso justificava-se pelo facto de a publicação escrita ser considerada o meio necessário para a formação de uma verdadeira “opinião pública” que transcenderia as opiniões individuais e particulares (Champagne, 1998, p.49).

Até meados do século XX, a imprensa deterá um peso considerável na formação da “opinião pública” do momento. Os jornalistas, por sua vez, tornam-se também influentes líderes de opinião. Não nos podemos esquecer, na verdade, que os primeiros jornalistas integravam a sociedade dinamizadora dos salões literários e tertúlias. Ao expressarem a sua opinião – pensando que esta é também a opinião dos seus leitores – influenciam a opinião dos leitores, produzindo, assim, uma importante componente do que é percebido como “opinião pública” (Champagne, 1998, p.70).

O desenvolvimento de um campo jornalístico relativamente autónomo em relação ao campo político, a expansão de uma imprensa de grande difusão e o reconhecimento do direito de associação política e sindical contribuíram, na segunda metade do século XX, para a multiplicação das formas de expressão política à margem da representação parlamentar. O campo dos agentes que participavam no trabalho de produção e manipulação da noção de “opinião pública” alarga-se substancialmente e, em resultado, a “opinião pública” escapa progressivamente ao controlo de alguns para se tornar a “resultante incerta de um conjunto de acções difíceis de controlar por um único agente, mesmo tratando-se do próprio poder político” (Champagne, 1998, p.70). A opinião “oficial” torna-se apenas num componente da “opinião pública”, dada a multiplicidade de opiniões que passam a ser expressas em locais muito diversificados, nos quais os novos media e os institutos de opinião desempenham actualmente um importante papel (Champagne, 1998, p.72). Ao serem apresentadas como instrumentos passíveis de medirem com precisão científica o sentido das correntes de opinião,

as sondagens de opinião constituem actualmente um outro meio amplamente utilizado pelos políticos e alguns jornalistas para procurarem impor o seu conceito de opinião pública no campo político (Champagne, 1998, p.77).

Champagne considera, em suma, que o actual espaço público, no qual os diferentes media exercem um importante papel, é monopolizado por um conjunto mais ou menos diversificado de agentes em luta que procuram impor o seu conceito de opinião pública.

Wolton apresenta uma perspectiva complementar. Em sua opinião, a democracia pressupõe a existência de um espaço público onde sejam debatidos, de forma contraditória, os grandes problemas do momento. Este espaço simbólico, “inseparável do princípio da «publicidade» e da «secularização» é uma das condições estruturais do funcionamento da democracia. Por isso, o espaço público contemporâneo pode ser designado por «espaço público mediatizado», no sentido em que é funcional e normativamente indissociável do papel dos media”(sublinhados nossos, Wolton, 1995, p.167). A democracia de massas conduziu a que um maior número de actores se exprimisse acerca de um maior número de assuntos. Esta evolução modificou o espaço público no sentido de um alargamento, que resultou, de forma conjugada, da democratização e do acentuado papel desempenhado pelos media (Wolton, 1995, p.167).

Enquanto campos que integram este espaço público, os meios de comunicação social em geral e a imprensa em particular, não constituem, no entanto, espaços verdadeiramente democráticos, equivalentes aos das *ágoras* da Grécia Antiga, onde os actores sociais discutiam abertamente e em igualdade de circunstâncias os temas da vida pública. De igual modo, o actual modelo do espaço público resultante de uma democracia de massas, não pode ser equiparado ao espaço público constituído no século XVIII, ligado à existência de uma elite iluminada, pequena em número, homogénea no plano social e cultural, que debatia entre si, em pequenos círculos, informada pelos seus contactos sociais e por uma imprensa escrita e uma edição livreira ainda confidenciais nas suas tiragens (Wolton, 1995, p.167).

O novo espaço público mediatizado remete antes, de acordo com Wolton, para uma sociedade aberta, urbanizada, na qual as relações sociais estão marcadas por uma forte valorização do indivíduo, tanto no plano do trabalho, como no que se refere ao consumo. Mas este espaço caracteriza-se igualmente pela organização de massa, tanto no plano do trabalho, como no do consumo, dos tempos livres ou da educação (Wolton, 1995, p.168). Ora, segundo Wolton, a contradição principal das sociedades contemporâneas e o seu interesse residem na gestão da “«sociedade individualista de massa»”, isto é, na gestão de duas dimensões opostas: “a prioridade concedida a tudo o que facilita a expressão, a identidade e a libertação do

indivíduo – mais do que a pessoa – e, ao mesmo tempo, uma sociedade que, no plano económico, político e cultural se baseia no grande número” (Wolton, 1995, p.168). Para o autor citado, esta antinomia pressupõe a existência de um espaço público alargado, mediatizado, para que as contradições inerentes a essa dupla orientação não sejam demasiado violentas. Assim, em seu entender, o espaço público mediatizado é um dos lugares simbólicos, por vezes, o único, onde se pode gerir essa característica contraditória das sociedades actuais (Wolton, 1995, p.168).

Já na opinião de Habermas, o desenvolvimento dos meios de comunicação social e do Estado impediram que os princípios iluministas subjacentes à construção de um novo espaço público se concretizassem completamente. A expansão do Estado intervencionista que assumia crescentemente um amplo conjunto de funções de bem-estar e o desenvolvimento das organizações industriais que detinham um carácter semi-público provocaram o nascimento de uma esfera pública «repolitizada», na qual os grupos de interesses organizados foram ocupando um espaço cada vez mais amplo enquanto a participação dos cidadãos ia diminuindo (Habermas, 1989, citado por Thompson, 1998a, p.148). A comercialização da comunicação social alterou de forma substancial o carácter daquele fórum público: o que tinha sido um espaço privilegiado de debate racional e crítico acabou por se transformar num campo de consumo cultural. Nas palavras de Habermas, “quando as leis do mercado que governam a esfera da troca de mercadorias e do trabalho social invadem também a esfera reservada aos indivíduos, o debate racional e crítico tende a ser substituído pelo consumo e a teia de comunicação pública transforma-se em acções de recepção individualizada” (Habermas, 1989, p.161, citado por Thompson, 1998a, p.148). A utilização de técnicas de *marketing* e publicidade na comunicação política proporcionava, no entanto, aos indivíduos a ilusão de que eram tratados como públicos racionais e não como meros consumidores passivos. Por detrás de um suposto interesse público, as técnicas de manipulação de opinião promoviam os objectivos particulares de grupos de interesse organizados. Em suma, os resíduos do espaço público burguês assumiram um carácter quase feudal, uma vez que as novas técnicas publicitárias eram empregadas para conceder à autoridade pública o tipo de aura e prestígio pessoal que era conferido às cortes feudais (Habermas, 1989, p.235, citado por Thompson, 1998a, p.149). Esta refeudalização da esfera pública, na opinião de Habermas, transfigurou a política num espectáculo manipulado, no qual líderes e partidos procuravam a concordância de uma população despolitizada. Em consequência, a população foi sendo excluída da discussão pública e dos processos decisórios à medida que o princípio da publicidade, enquanto princípio crítico empregado pelos indivíduos contra o poder

estabelecido e a autoridade pública, foi-se transformando num instrumento de interesses preestabelecidos utilizado pelos partidos políticos e grupos com interesses particulares (Habermas, 1989, p.235, citado por Thompson, 1998a, p.149).

Apesar de defender que os meios de comunicação social detêm um papel fundamental na constituição do novo espaço público, Wolton não deixa de considerar que a comunicação generalizou-se em nome dos valores da compreensão mútua e da democracia, para satisfazer, na realidade, “quer as necessidades narcísicas da sociedade individualista, quer os interesses de uma economia mundial que só pode sobreviver com a ajuda de sistemas de comunicação rápidos, eficazes e globais” (Wolton, 1999, p.33).

Por sua vez, Pierre Bourdieu e Patrick Champagne consideram que os meios de comunicação social em geral, mas sobretudo a televisão, são fortemente coagidos pela concorrência económica em torno das quotas de mercado (Bourdieu, 1997; Champagne, 2001). Como Bourdieu afirma, “a televisão (...) sofre, mais do que todos os universos de produção cultural, a pressão do comércio por intermédio dos níveis de audiência” (Bourdieu, 1997, p.35).

Ora, já que o próprio funcionamento dos media se encontra dependente da obtenção de benefícios económicos, os produtos jornalísticos, surgem, na verdade, como o resultado de um conjunto de tarefas organizadas por indústrias que visam o lucro e, como tal, seguem regras comprovadas na eficácia da prossecução do mesmo (Correia, 1998, p.118).

Não será por isso, contudo, que poderemos considerar que todo o campo mediático seja completamente dominado pela lógica económica das vendas, tiragens e audiências, nem negar que nele existe espaço para a produção de discursos reflexivos.

Parece-nos, pois, que os cidadãos ainda estarão suficientemente interessados “pela «coisa pública»” (Breton & Proulx 1997, p.237), a ponto não só de apreciarem a formulação de juízos políticos, como de serem capazes de os questionar e produzir, não constituindo, assim, um público amorfo que assiste passivamente ao jogo político. A imprensa escrita, eventualmente mais do que a rádio e a televisão, por veicular discursos assentes na *escrita*, símbolo da crença moderna na razão, poderá constituir um campo do espaço público mediatizado onde se continuam a exprimir, de modo reflexivo, argumentos de interesse público. A este respeito valerá a pena salientar a opinião de Jack Goody (1986), segundo a qual foi através da circulação generalizada da palavra escrita, nomeadamente através da imprensa, que as ideologias em conflito na sociedade adquiriram formas permanentes e mais facilmente se cristalizaram. A escrita – “o processo de tornar explícito o implícito” - constitui uma importante dimensão do poder a qualquer nível. Por isso, o poder dos indivíduos e das

instituições sobre a sociedade é, segundo Goody, afirmado sobre a palavra escrita (Goody, 1986, p.143-144).

Apesar de os outros media e das sondagens de opinião serem actualmente utilizados no actual jogo político, a imprensa continua, pois, a constituir um importante meio para a formação de uma “opinião pública” na qual participam sobretudo as elites “esclarecidas”. Resta, assim, saber, se os cidadãos «comuns» intervêm também neste espaço público de um modo crítico e racional, formando correntes de opinião pública consideradas socialmente tão válidas e legítimas como as que são produzidas pelos líderes de opinião consagrados. A importância desta questão obrigar-nos-á a retomá-la num outro ponto do capítulo.

2.2. Lógicas de funcionamento do campo jornalístico: a diversidade na unidade

Ainda que possa verificar-se uma transformação na composição sócio-profissional do conjunto de intervenientes que participam no processo de produção de opinião nos media em geral e na imprensa escrita em particular, importa ter em conta que estarão sempre sujeitos a um conjunto de constrangimentos que se prendem com o facto de o próprio funcionamento dos media se encontrar dependente das lógicas económicas (Santos, 1992; Saperas, 1993; Wolf, 1995; Traquina, 1995; Bourdieu, 1997; Correia, 1998; Wolton, 1999; Champagne, 2001). Contudo, e esta é outra questão que importa salientar, subsistem distinções no interior do próprio campo mediático, nomeadamente entre a televisão e a imprensa escrita que poderão atenuar aquelas condicionantes.

Não quer isso dizer que ignoremos que a televisão exerce um efeito de dominação dentro do próprio campo jornalístico. Como Champagne salienta, “a sua ampla difusão, sobretudo no que diz respeito aos telejornais, confere-lhe um peso particularmente forte na constituição da representação dominante dos acontecimentos” (Champagne, 2001, p.64). Bourdieu partilha da mesma opinião. Assim, considera que “os que ainda julgam que basta fazer manifestações sem querer saber da televisão arriscam-se a falhar: cada vez mais é preciso produzir manifestações para a televisão, quer dizer, manifestações que sejam de molde a interessar as pessoas da televisão tendo em conta as categorias de percepção correspondentes, e que, retomadas, amplificadas por essas pessoas, atingirão um máximo de eficácia” (Bourdieu, 1997, p.16). De acordo com o raciocínio deste autor, a televisão desempenha um papel decisivo nas lutas políticas e no objectivo de impor princípios de visão do mundo, quer relativamente aos tele-espectadores, quer ainda no que respeita aos outros meios de comunicação social. O recuo progressivo do jornalismo da imprensa escrita relativamente à televisão é, pois, bastante visível, nomeadamente pelo facto de os jornalistas

da imprensa escrita concederem o máximo valor à possibilidade de intervirem na televisão (Bourdieu, 1997, p.52).

O peso da televisão na definição da agenda noticiosa não será, todavia, sempre determinante. Com efeito, se em muitas situações poderemos verificar que a “circulação circular da informação” (Bourdieu, 1997, p.16) é ditada pela televisão, em muitos outros casos, a imprensa escrita, nomeadamente a que possui um capital simbólico mais elevado no interior do campo jornalístico influencia também a agenda noticiosa da televisão.

Por outro lado, os modelos informativos produzidos pelos canais televisivos e, sobretudo, pelos diversos jornais ainda contêm dissemelhanças que nos impedem de considerar que o universo jornalístico é um todo homogéneo. No entanto, por entender que a lógica da competição económica é preponderante no processo de produção de informação, Bourdieu defende que os produtos jornalísticos são muito mais idênticos “do que se pensa” (Bourdieu, 1997, p.16). As diferenças mais evidentes, ligadas, em seu entender, “à cor política dos jornais”, “escondem semelhanças profundas ligadas a toda uma série de mecanismos dos quais o mais importante é a lógica da concorrência” (Bourdieu, 1997, p.16-17). Em vez de contribuir para diversificar a informação, “esta concorrência homogeneiza-a, na medida em que todos os jornalistas se encontram submetidos às mesmas coacções, às mesmas sondagens, aos mesmos anunciantes” (Bourdieu, 1997, p.17). Nesta ordem de ideias, Champagne considera que os jornalistas da imprensa escrita “já não podem ignorar hoje o que, na véspera, foi «manchete» dos telejornais das 20 horas” (Champagne, 2001, p.65). Bourdieu afirma o mesmo por outras palavras: “para saberem o que vão dizer, os jornalistas precisam de saber o que disseram os outros” (Bourdieu, 1997, p.17). Será por assim pensarem que os jornalistas se sentem coagidos a atribuir relevância aos acontecimentos que os seus concorrentes noticiam. Em consequência, produzem o que Bourdieu denomina como “uma espécie de jogo de espelhos” (Bourdieu, 1997, p.19). O nivelamento, a homogeneização das hierarquias de importância atribuídas ao que é seleccionado para ser noticiado advêm, em síntese, do facto de quem informa ser, por sua vez, informado por outros informadores (Bourdieu, 1997, p. 21).

Se todos os jornalistas tendem a falar dos mesmos assuntos isso sucederá também porque as suas categorias de percepção da realidade social são muito idênticas. De acordo com Champagne, os “mal-estares sociais” não têm uma existência visível senão quando se fala deles nos media, isto é, quando são reconhecidos como tais pelos jornalistas. Ora, para este autor, “a enumeração dos «mal-estares» que surgem na imprensa apresenta, sobretudo, a lista do que se poderia chamar de «mal-estares para jornalistas», isto é, aqueles cuja representação pública foi explicitamente fabricada para interessar aos jornalistas, ou então

aqueles que, por si mesmos, atraem os jornalistas porque são «fora do comum», ou dramáticos, ou emocionantes e, por isso, comercialmente rentáveis, pois estão de acordo com a definição social do acontecimento digno de ser «manchete» (Champagne, 2001, p.63). Bourdieu subscreve inteiramente esta opinião. Justamente a respeito do trabalho realizado por Champagne em *La Misère du monde*, o autor afirma que “os jornalistas, *grosso modo*, interessam-se pelo excepcional, pelo que é excepcional *para eles*. O que pode ser banal para outros poderá para eles ser extraordinário ou vice-versa. (...) A visão quotidiana de um subúrbio, na sua monotonia e no seu cinzento, não diz nada a ninguém, não interessa a ninguém e, menos do que a ninguém, aos jornalistas. Mas se se interessassem pelo que realmente se passa nos subúrbios e realmente quisessem mostrá-lo, isso seria, em todo o caso, extremamente difícil. Não há nada mais difícil do que fazer sentir a realidade na sua banalidade”³⁸ (sublinhados do autor, Bourdieu, 1997, p.13-14).

Os autores que temos vindo a seguir chamam, assim, a atenção para o que, na década de sessenta do século XX, as investigações inseridas na corrente teórica designada como “estudos produtivos” ou “*newsmaking*” tinham vindo demonstrar: o trabalho dos jornalistas não se limita à identificação dos factos e à simples recolha e transmissão de «relatos»; a rotinização do trabalho jornalístico e da produção informativa encontra-se dependente de um conjunto de critérios ou “valores-notícia” a partir dos quais os jornalistas seleccionam os acontecimentos que irão noticiar (Santos, 1992; Saperas, 1993; Wolf, 1995; Traquina, 1995).

Neste processo de apuramento de determinados acontecimentos e não de outros para serem objecto de notícia, os jornalistas impõem, de facto, as suas categorias de percepção da realidade social. Quer os estudos sobre o *newsmaking*, quer o paradigma do *agenda-setting*, contribuíram justamente para evidenciar que estes actores sociais desempenham uma acção, enquadrada de forma institucional e reconhecida socialmente, que é conducente à *construção da realidade social*.

Mas, apesar do campo jornalístico assentar num conjunto de crenças e «saberes técnicos» partilhados pelos seus profissionais, que lhes permite transmitir “uma forma de conhecimento que se considera relevante para todos” (Garcia e Castro, 1993, p. 143) ele não constitui, em nossa opinião, um espaço tão homogéneo quanto as perspectivas de Bourdieu e Champagne o apresentam. Parece-nos, na verdade, que subsistem divisões simbólicas no

³⁸ Na sequência destas afirmações, Bourdieu acrescenta ainda: “Flaubert gostava de dizer: “é preciso pintar bem o medíocre”. Trata-se do mesmo problema que os sociólogos encontram: tornar extraordinário o habitual; evocar o habitual de tal maneira que as pessoas vejam a que ponto o habitual é extraordinário” (Bourdieu, 1997, p.14). Em nossa opinião, estas considerações ilustram bem o tipo de reflexividade que deve ser praticada pelos cientistas sociais, segundo Bourdieu, em oposição à reflexividade «simbólico-ideológica» construída pelos jornalistas.

interior deste campo que se reflectem em modelos de informação diversificados. As conclusões dos estudos sobre o “*newsmaking*” demonstram, a este respeito, como a produção noticiosa televisiva e a dos jornais obedecem a critérios e lógicas distintas (cf Santos, 1992; Saperas, 1993; Wolf, 1995).

No interior do universo da imprensa escrita, também subsistem diversos meios impressos com diferenças qualitativas entre si, que lhes possibilitarão ter margens de autonomia distintas relativamente às pressões económicas e à selecção dos temas que noticiam. Pensamos, muito concretamente, no modelo informativo característico das publicações “sensacionalistas”, muito mais estereotipado e dependente da obtenção de dividendos económicos do que o que caracteriza as publicações “de referência” onde, apesar das pressões comerciais, os jornalistas ainda detêm uma certa margem de liberdade que lhes permite construir uma informação mais racionalizada e crítica. Muitos destes expressam, inclusivamente, um discurso muito crítico, quer em relação à televisão (à reduzida qualidade cultural da sua programação, por exemplo), quer relativamente às outras publicações que ocupam uma posição «menor», do ponto de vista simbólico, no interior do campo, justamente como forma de afirmarem a diferença.

No caso de Portugal, à semelhança de outras transformações registadas no panorama cultural, político, social e económico do País, o campo dos media, nomeadamente da imprensa escrita, foi objecto de importantes alterações. Na verdade, “num espaço de tempo relativamente curto, a comunicação social portuguesa abandonou um contexto pautado pela censura e por uma forte regulação estatal para, após uma breve experiência de estatização dos principais núcleos empresariais, enfrentar, como muitos outros países, os novos desafios da liberalização e da globalização do sector” (Cardoso, *et al.*, 2005, p.75). Relativamente à imprensa escrita, esta concentra nos dias de hoje um vastíssimo conjunto de publicações com características, objectivos e públicos-alvo bastante distintos. No entanto, até finais da ditadura portuguesa apenas existiam no País alguns jornais diários generalistas, três jornais desportivos e um semanário generalista. Após a nacionalização de quase todos os jornais portugueses (realizada em 1975), o sector da imprensa em Portugal começou a dar sinais de crescimento por parte dos editores privados até ao final da década de oitenta do século XX. Nesta fase da imprensa portuguesa, o interesse das classes menos favorecidas em termos económicos e culturais pelo tipo de «actualidade» tratada nos tablóides impulsionou o surgimento de um jornal paradigmático da imprensa popular: *Correio da Manhã* (Anuário Comunicação 2000-2001, p.52). Porém, a verdadeira expansão da imprensa portuguesa só ocorreu após 1986. O contexto de confiança económica e estabilidade política subjacente à adesão europeia

possibilitou a reprivatização dos jornais e revistas nacionais, suscitando a criação de novos projectos empresariais e a modernização das estruturas já existentes. Os principais grupos económicos portugueses na área da comunicação social - entre os quais se salientam o grupo Impresa, o grupo Lusomundo e o grupo Sonae - puderam consolidar as suas posições ao associarem-se a outros media, o que, aliás, gerou sucessivas fusões entre diferentes grupos económicos ao longo de toda a década de noventa, a consolidação de alguns de títulos já existentes e o encerramento de outros (Anuário Comunicação 2000-2001, p.54-56). Foi, pois, ao longo dos finais da década de oitenta e início da década de noventa do século XX, que o mercado da imprensa escrita, marcado por um substancial aumento das receitas publicitárias, se tornou mais atractivo, quer para os investidores nacionais, quer para os estrangeiros. Procurando dar resposta à procura de um mercado crescentemente mais culto e diversificado e com maior poder de compra, surgiram novos jornais semanários de referência e publicações especializadas dirigidas a determinados segmentos de público. Aliás, o início dos anos noventa do passado século foi marcado pela hiper-especialização da imprensa portuguesa que, na tentativa de procurar nichos de mercado específicos para captar mais receitas publicitárias, lançou publicações semanais, quinzenais e mensais, exclusivamente dedicadas a temas tão variados como a decoração, a culinária, as crianças, a informática e os jogos de computador, a cultura e os espectáculos, os jovens e os estudantes, o lazer e as viagens, os desportos, a medicina e a saúde, entre outros (Anuário Comunicação 2000-2001, p.55)

Apesar disso, toda aquela década foi marcada pela coexistência de duas tendências radicalmente opostas no campo da imprensa. Por um lado, o reforço do estilo tablóide e popular de alguns títulos; por outro, o lançamento de projectos editoriais de referência e maior qualidade gráfica. No primeiro caso, incluem-se as revistas femininas e de sociedade, que consagram o maior destaque à fotografia e à dimensão social da vida dos protagonistas do mundo do espectáculo e o diário *Correio da Manhã*. No segundo caso, destacam-se a revista semanal *Visão* e o jornal diário de referência lançado pelo grupo Sonae, o *Público* (Anuário Comunicação 2000-2001, p.55). Para além do seu significado no campo nacional da “imprensa de referência”, o surgimento do *Público* marcou ainda o início de uma nova fase de associação das empresas editoras portuguesas a grupos e empresas estrangeiras, tendência que se tem vindo a consolidar de forma crescente.

Na nova era da imprensa portuguesa, a liberalização criou condições para um maior pluralismo dos produtos, debates e ideias veiculados pelos média impressos, mas a concentração e internacionalização dos capitais, as crescentes exigências financeiras e a necessidade de sobreviver num mercado livre tornaram as empresas mais dependentes do

mercado publicitário, ou seja, da conquista de audiências (Cardoso, *et al.*, 2005, p.76-77). A pressão das lógicas económicas na produção da informação escrita justificará o facto de, actualmente, quer a “imprensa popular”, quer a “imprensa de referência” terem um maior cuidado na definição dos seus projectos editoriais, “o que inclui estudos prévios ao lançamento das publicações no domínio dos conteúdos, anunciantes, público-alvo e possibilidade de os atingir, através da cuidada definição da estratégia publicitária e comercial, formato e grafismo dos títulos, entre outros aspectos”(Anuário Comunicação 2000-2001, p.55). Será ainda por aquele motivo que a própria “imprensa de referência” já não possui inteiramente as suas características originais. Tradicionalmente, a “imprensa de referência” definia-se a partir do público a quem se dirigia e do conteúdo que publicava. Dirigindo-se sobretudo à opinião pública dirigente (dos diversos campos do poder político, económico, social e cultural), os seus conteúdos centravam-se na política nacional e internacional, na economia e na cultura, sendo a sua abordagem essencialmente analítica e explicativa (Figueiras, 2005, p.55). Ainda que esta caracterização continue a ser válida, a “imprensa de referência” actual é um produto mais híbrido, na medida em que contém traços da “imprensa popular” precisamente para responder às exigências do mercado. Nesta ordem de ideias, Figueiras defende que será mais apropriado identificar-se a “imprensa de referência” pela sua capacidade de ser um *agenda-setter*, isto é, pela sua faculdade em tornar os seus destaques em destaques da agenda pública (ou seja, da comunidade) e dos outros média, condicionando também a agenda política (podendo impor-lhe um determinado comportamento) (Figueiras, 2005, p.56). A “imprensa de referência” não só possui, assim, a capacidade para se “auto-agendar” no espaço público (Figueiras, 2005, p.56) como, através da figura do Provedor do Leitor - um especialista em imprensa, conhecedor do jornal que representa, com a função de responder às sugestões e críticas dos leitores - detém também a propriedade para se auto-analisar e auto-regular.

Julgamos, desta forma, que os jornalistas deterão espaços de autonomia distintos para produzir modelos de informação mais ou menos racionalizados e críticos, consoante a posição que o órgão onde exercem a sua profissão ocupa no interior do campo jornalístico e a sua própria posição nesse órgão de comunicação. O próprio Bourdieu reconhece isto mesmo quando chama a atenção para a necessidade de se ter em conta o conjunto das relações de força objectivas que constituem a estrutura do campo mediático, ou seja, o peso relativo da instituição na qual os jornalistas trabalham e o peso e o lugar que estes detêm nessa instituição, para compreendermos “aquilo que vai dizer ou escrever certo jornalista” (Bourdieu, 1997, p.42).

Para além das relações de força económicas, as relações de força simbólicas também interferem na forma como se estrutura e diferencia o campo da imprensa escrita. Uma vez mais, Bourdieu admite-o, ao afirmar que “o que conta dentro do campo são os pesos relativos: um jornal pode permanecer absolutamente idêntico, não perder um leitor, em nada mudar e ver-se, todavia, profundamente transformado por se terem transformado o seu peso e a sua posição relativos. Por exemplo, um jornal deixa de ser dominante quando o seu poder de deformar o espaço à sua volta diminui e ele deixa de fazer lei”, como era o caso do jornal *Le Monde* (Bourdieu, 1997, p.43).

Por outro lado, como o universo do jornalismo escrito é um campo de forças, os “dominantes” e “dominados” exercem nele, constantemente, relações de desigualdade e de luta, tendo em vista a transformação e a conservação do campo de forças. Assim, cada jornalista, no interior deste universo, “comete na sua concorrência com os outros a força (relativa que detêm e que define a sua posição no campo e, por consequência, as suas estratégias” (Bourdieu, 1997, p.41). Nesta ordem de ideias, não poderemos analisar o universo jornalístico como um todo indiferenciado no qual actuam apenas as relações de concorrência económicas e os interesses políticos. O volume de capital simbólico acumulado tanto pelos próprios jornais, como pelos jornalistas, parece-nos fundamental para que estes se diferenciem e afirmem como uma autoridade no interior do campo.

Justamente a este propósito, Garcia e Castro apresentam um conjunto de resultados parciais obtidos a partir do Primeiro Inquérito Nacional aplicado aos jornalistas portugueses, em 1991 (Garcia e Castro, 1993), que comprovam como a diversidade de poderes simbólicos que subsiste no universo jornalístico entre os diversos meios de comunicação social, também se verifica entre os próprios jornalistas. Os autores mencionados salientam, assim, que a defesa da autonomia da profissão e a afirmação da sua legitimidade são referentes comuns ao conjunto dos produtores de notícias mas, a sua importância, é, todavia, sentida de maneira diferente consoante a posição ocupada no interior do campo do jornalismo (Garcia e Castro, 1993, p.143-144). Por outro lado, neste campo existe também a concorrência entre os seus ocupantes e uma *luta de classificações* que objectiva a consagração e a legitimação individuais. Em tal cenário, afirmam Garcia e Castro, o capital cultural que os jornalistas detêm tem vindo a assumir uma importância cada vez maior (sublinhados dos autores, Garcia e Castro, 1993, p.144).

No caso concreto de Portugal, os dados do estudo referenciado revelaram que, no início da década de 90 do século XX, 39,1% dos jornalistas detinham cursos superiores incompletos, 27,9% possuíam o grau de licenciatura, 6,1% cursos médios, 18% o 12º ano e

8,8% o 9º ano ou o ensino básico³⁹ (Garcia e Castro, 1993, p.154). Este forte peso de trajetórias escolares interrompidas é responsável, segundo Garcia e Castro, para que, à tradicional clivagem entre as chefias e os outros jornalistas, se sobreponha uma nova forma de segmentação entre jornalistas *consagrados* e *credenciados*, devido à posse de forte capital cultural, que tendem a constituir uma elite, e os jornalistas indiferenciados que realizam os trabalhos mais rotineiros (sublinhados dos autores, Garcia e Castro, 1993, p.144). Porém, esta clivagem passa também pelo tipo de meio de comunicação social em que se exerce a profissão, “visto que esta elite tende a concentrar-se nos jornais de referência dominante, nos semanários e na TV, onde se praticam salários muito superiores aos dos outros media” (Garcia e Castro, 1993, p.144). Desta forma, os autores constataam que a contradição autonomia/dependência que caracteriza a situação do campo do jornalismo face aos outros campos sociais cruza-se com uma “lógica de *homogeneidade/heterogeneidade* que remete para as posições ocupadas no interior do campo” (sublinhados dos autores, Garcia e Castro, 1993, p.144).

Os dados apresentados por estes autores demonstram, com efeito, que o universo dos jornalistas é bastante heterogéneo. As desigualdades no seio deste grupo profissional configuram-se em torno da categoria profissional, do nível de rendimento individual, da antiguidade na profissão, do nível de escolaridade, do tipo de meio de comunicação social em que trabalham e do grupo etário (Garcia e Castro, 1993, p.152). Os seus sistemas de valores no que se refere à apreciação da situação na profissão e às concepções do que deve ser a prática sindical e o papel do sindicato variam em função destas variáveis. Deste modo, os jornalistas menos privilegiados e com poucas possibilidades de progressão na carreira, bem como os jornalistas mais antigos na profissão e menos escolarizados perfilham uma concepção tradicionalista da acção sindical, enquanto os profissionais mais bem remunerados, com maior nível de escolaridade e que possuem entre 5 e 15 anos de exercício da profissão evidenciam uma concepção inovadora do papel do sindicato (Garcia e Castro, 1993, p.148). O primeiro grupo de jornalistas preocupa-se essencialmente com as desigualdades no interior da classe e com a situação dos profissionais de jornalismo face às respectivas entidades patronais; o segundo, embora não ignore estes problemas, tende a preocupar-se prioritariamente com a situação da profissão relativamente a outros campos de actividade e perante os poderes instituídos, ou seja, com a autonomia do campo e o prestígio social da sua

³⁹ Apesar de somente uma minoria de jornalistas possuir cursos superiores completos, a tendência recente é a de se verificar um progressivo aumento da escolaridade de nível superior entre os jornalistas, nomeadamente nos que ingressaram há menos tempo na profissão (Garcia e Castro, 1993, p.154) e nela procuram actualmente ter lugar.

profissão (Garcia e Castro, 1993, p.148). Assim, Garcia e Castro concluem que no universo do jornalismo nacional, a par de fracções de elite de jornalistas bem pagos, que gozam de prestígio social e assumem as características de um grupo de *status*, existem igualmente fracções marginalizadas constituídas pelos estagiários, colaboradores e jornalistas das rádios locais e da imprensa regional (Garcia e Castro, 1993, p.152).

Neste sentido, muito embora saibamos que a construção da informação mediatizada depende das categorias de percepção e opções ideológicas dos jornalistas (Champagne, 2001, p.71) pressupomos que as suas categorias de apreciação e as suas representações sobre a realidade social serão igualmente diferenciadas consoante a sua origem social, a sua idade, o seu nível de escolaridade, o tempo de experiência profissional, a sua situação na profissão e o meio de comunicação social em que exercem a sua actividade. Por conseguinte, em rigor, mais do que “especialistas da *representação* do mundo social” (sublinhados nossos, Wacquant, in Bourdieu e Wacquant, 1992, p.9), os jornalistas deverão antes ser vistos como um conjunto de “intelectuais técnicos” (Touraine, 1968, p.177, citado por Garcia e Castro, 1993, p.143) que produzem e reproduzem distintas representações da vida social que, por sua vez, poderão influenciar as representações construídas pelos actores sociais.

2.2.1. O poder simbólico dos meios de comunicação social

Assim, em nosso entender, o poder dos meios de comunicação social far-se-á sobretudo sentir no plano das “intenções, conhecimento, crenças ou opiniões, ou seja, das representações mentais que monitorizam actividades concretas” dos actores sociais (van Dijk, 2005, p.75). Bem distantes da tese original defendida pela Teoria Crítica, segundo a qual os media influenciam directa e automaticamente as acções dos indivíduos, pensamos, portanto, que o poder dos meios de comunicação social é sobretudo simbólico e persuasivo, como Bourdieu defende. A perspectiva de van Dijk permite-nos reforçar este pressuposto, na medida em que, já o mencionámos no primeiro capítulo, este autor entende que é sobretudo através de enunciados escritos e orais – elaborados por actores sociais enquanto membros de um grupo – que as ideologias são produzidas e reproduzidas (van Dijk, 2005, p.135).

Por oposição a outras abordagens da ideologia (cf van Dijk, 2005, p.136-137), van Dijk defende que todas as instituições e grupos sociais - dominantes ou dominados – possuem ideologias que controlam a sua auto-identificação, os seus objectivos e as suas acções (van Dijk, 2005, p.137). Por isso mesmo, as ideologias caracterizam-se essencialmente pelo facto de serem partilhadas ou contestadas pelos membros de grupos sociais.

Na opinião do autor, as ideologias são *simultaneamente cognitivas e sociais*, uma vez que implicam, por um lado, princípios básicos de conhecimento social, apreciação,

compreensão e percepção e, por outro, são compartilhadas por membros de grupos ou instituições, estando relacionadas com os interesses sócio-económicos ou políticos desses grupos (sublinhados nossos, van Dijk, 2005, p.138). Mas as ideologias possuem ainda uma dimensão sócio-cognitiva, uma vez que van Dijk as concebe “como a base abstracta, axiomática, dos sistemas de crenças sociais que os grupos partilham em sociedade” (van Dijk, 2005, p.137).

Muito embora as ideologias possam ser entendidas como “modelos conceptuais interpretativos” comuns a toda a sociedade que proporcionam a compreensão da realidade social, das práticas quotidianas e das relações com os grupos estando, assim, directamente relacionadas com o conhecimento sócio-cultural e outras crenças que os indivíduos possuem, em termos menos abrangentes, o autor encara as ideologias como “sistemas mais específicos nos quais se baseiam as representações sociais e os processos mentais partilhados ”(van Dijk, 2005, p.138). São estes sistemas que, em seu entender, funcionam “como elo de ligação entre o cognitivo e o social” (van Dijk, 2005, p.137).

As ideologias constituem “modelos de interpretação (e de acção) mais ou menos relevantes ou eficazes para os grupos sociais conforme foram capazes de favorecer os seus interesses”, uma vez que não são “verdadeiras” ou “falsas”, mas antes representam a “verdade” de um grupo social - “uma verdade que serve os seus próprios fins” (van Dijk, 2005, 138). Para além disso, as ideologias não correspondem a sistemas de crenças perfeitamente acabados e explícitos, podendo traduzir vários graus de complexidade. Por exemplo, muitos actores sociais podem não possuir ideologias políticas muito explícitas mas, em contrapartida, expressar ideologias mais pormenorizadas acerca de outros assuntos sociais relevantes para o grupo social a que pertencem. A variedade de modelos ideológicos existentes na sociedade estará relacionada com a estratificação social e com as regras sociais. Assim, os líderes de um grupo social, as elites ou os indivíduos que possuem níveis de escolaridade elevados podem ser detentores de sistemas ideológicos mais complexos e sofisticados que os outros actores sociais (van Dijk, 2005, p.139). Por outro lado, as expressões ideológicas manifestadas pelos indivíduos podem também variar em função do contexto em que se encontram. Assim, os actores sociais que pertencem a vários grupos ou com eles se identificam, poderão partilhar valores e ideologias diversificadas e contraditórias entre si. O mesmo sucederá em situações em que os indivíduos se sentem constrangidos pela necessidade de gerir a aparência ou manter regras de cortesia social. As experiências pessoais, a motivação, as emoções, os dilemas, os princípios e a biografia dos indivíduos (Billig, 1988, citado por van Dijk, 2005, p.139) constituem ainda outras variáveis que interferem no tipo de

discurso e acção ideológica que os actores sociais manifestam. Quer isto dizer, portanto, que vários factores sociais, sócio-cognitivos e pessoais podem influenciar a expressão das ideologias básicas. Neste sentido, as ideologias não são deterministas: “é possível que influenciem, orientem ou controlem o discurso e a acção sociais, mas não os «provocam» nem «determinam», não sendo ainda os únicos sistemas mentais que controlam a produção e compreensão do discurso” (van Dijk, 2005, p.139).

Se existe uma variabilidade contextual das manifestações das ideologias, isso não significa, todavia, que os sistemas ideológicos não sejam relativamente estáveis e contínuos. É pelo facto de os sistemas ideológicos serem gerais e abstractos que se explica, segundo van Dijk, “por que motivo os membros da sociedade são tantas vezes constantes e similares nas suas expressões ideológicas” (van Dijk, 2005, p.139). O mesmo se aplica ao conhecimento sócio-cultural que define aquilo que é dado como adquirido no discurso e na interacção. Ainda que a expressão do conhecimento sócio-cultural possa variar consoante os contextos em que os indivíduos se encontrem, o conhecimento sócio-cultural é, tal como os sistemas ideológicos, relativamente estável e contínuo. Estes pressupostos são sustentados, segundo van Dijk, com o exemplo dos membros de grupos minoritários. Estes indivíduos, na sua maior parte, são capazes de reconhecer procedimentos racistas quando com eles são confrontados, sendo, por conseguinte, capazes de inferir e comparar, independentemente dos contextos, ideologias racistas básicas que presidem a várias formas de discriminação. De igual modo, o seu próprio conhecimento do racismo basear-se-á em ideologias anti-racistas, das quais fazem parte integrante, por exemplo, axiomas gerais acerca da igualdade de diferentes grupos “raciais” (Essed, 1991, citado por van Dijk, 2005, p.140).

Porém, ao contrário do conhecimento, as ideologias são sistemas de cognição social essencialmente avaliativos: fornecem, não só as bases a partir das quais se formulam apreciações acerca do que é bom ou mau, certo ou errado, mas, também, directrizes indispensáveis para a percepção e interacção sociais. Pressupõe-se, então, afirma van Dijk, “que os constituintes basilares das ideologias são valores sócio-culturais como a Igualdade, a Justiça, a Verdade ou a Eficiência” (van Dijk, 2005, p.141). Estes valores não se limitam a grupos específicos, possuindo uma relevância cultural mais abrangente, o que quer dizer que os valores podem ser culturalmente específicos e variáveis, mas alguns deles são universais (Hofstede, 1980, Rokeach, 1973, 1979, citados por van Dijk, 2005, p.141-142). Calcula-se que cada grupo social, tendo em conta os seus próprios interesses, proceda a uma selecção destes valores e os organize, hierarquicamente, de acordo com a importância que lhe atribuem, quer em função da posição social que ocupam, quer dos objectivos que pretendem

alcançar. Assim, os grupos feministas e anti-racistas podem realçar o valor da Igualdade; os empresários o da Liberdade (de mercado), ao passo que os professores universitários e os jornalistas privilegiarão os valores da Verdade e Idoneidade (van Dijk, 2005, p.142). Estes critérios ideológicos que os diferentes grupos consideram essenciais para as suas finalidades e acções constituem os critérios avaliativos nos quais assentam as opiniões que definem os sistemas ideológicos. De acordo com van Dijk, as ideologias desempenham, pois, um papel fundamental nas formas de interacção dos membros de grupos e nas suas produções discursivas quotidianas.

O autor entende, em suma, que as ideologias “são modelos conceptuais básicos de cognição social, partilhados por membros de grupos sociais, constituídos por selecções relevantes de valores sócio-culturais e organizados segundo um esquema ideológico representativo da auto-definição de um grupo. Para além da função social que desempenham ao defender os interesses dos grupos, as ideologias detêm a função cognitiva de organizar as representações sociais (atitudes, conhecimentos) do grupo, orientando assim, indirectamente, as práticas sociais relativas àquele e, conseqüentemente, também as produções escritas e orais dos seus membros” (van Dijk, 2005, p.141).

Com base neste “esboço de uma teoria da ideologia” (van Dijk, 2005, p.122) van Dijk realiza uma análise crítica das práticas discursivas da imprensa escrita. Na verdade, para este autor, a análise dos processos de produção e recepção dos discursos noticiosos deverá ter sempre em conta os sistemas ideológicos, expressos sob a forma de opiniões, dos actores sociais que nele participam. Conforme afirma, “as ideologias, embora de forma variada e indirecta, podem ser expressas no texto e na fala; os discursos funcionam do mesmo modo para ajudar a construir, de forma persuasiva, ideologias novas e para confirmar ideologias já existentes. Em ambos os casos, isto significa que pode haver estruturas do discurso particularmente relevantes para a expressão eficiente ou a comunicação persuasiva de significados ideológicos” (van Dijk, 2005, p.122).

De um modo detalhado e recorrendo a diversas pesquisas realizadas por si e por outros autores, van Dijk demonstra como as diversas estruturas do discurso noticioso manifestam significados ideológicos mais ou menos evidentes (cf. van Dijk, 2005, p. 63-72; 73-95; 97-115; 117-134). Passaremos a mencionar as mais relevantes. Assim, os títulos dos jornais, uma importante “estrutura de superfície do discurso”, traduzem sempre as expressões proeminentes do significado global de um relato noticioso na imprensa e as ideologias que lhes estarão subjacentes. Poderemos depreender claramente as manifestações ideológicas de uma determinada notícia quando o seu título se refere, por exemplo, a um «motim racial»,

representando as minorias étnicas de um modo negativo (van Dijk, 2005, p.123).

Para além dos títulos, as implicações ideológicas dos discursos produzidos na imprensa encontram-se também presentes nos sumários iniciais das notícias. Em regra, os produtores de notícias que pertencem a um determinado grupo social não destacam nos sumários as informações incompatíveis com os seus interesses ou auto-imagem positiva, tal como tendem a dar menos importância à informação que realça as propriedades negativas do seu endogrupo. As variações possíveis de relevância e importância atribuídas aos diversos conteúdos de um tema noticiado estão, portanto, sujeitas ao controlo ideológico (van Dijk, 2005, p.128-129).

A argumentação constitui outro domínio maior em que podem ser expressos pontos de vista ideológicos. As análises das argumentações dos editoriais na imprensa britânica, por exemplo, evidenciam que os seus autores podem manipular as suas audiências tornando mais explícitos ou proeminentes os argumentos que servem os seus auto-interesses, enquanto os outros argumentos permanecem implícitos (van Dijk, 2005, p.129).

As crenças sociais e as ideologias dos produtores das notícias e discursos políticos podem ser igualmente detectadas no modo como estes utilizam operações semânticas da retórica, como a metáfora, a ironia ou a hipérbole para se referirem, de modo pejorativo, aos «outros», isto é, às minorias raciais e étnicas, aos imigrantes ou aos inimigos políticos (van Dijk, 2005, p.130).

Assim, para além de explicarmos o significado do discurso (construído no decurso da sua produção e compreensão) através de modelos mentais baseados no conhecimento sócio-cultural, deveremos também ter em atenção que as estruturas semânticas do discurso traduzem avaliações ideológicas, sob a forma de representações sociais, formuladas com base no grupo social a que os seus autores pertencem (van Dijk, 2005, p.184). Por conseguinte, o exame do poder simbólico dos media, não poderá escamotear estas dimensões de análise.

2.2.2. A «margem de manobra» dos receptores

Reconhecer o poder persuasivo e simbólico dos meios de comunicação social não equivale, no entanto, a considerá-lo como absoluto. Se estes poderão deter um importante papel no quadro cognitivo dos actores sociais, contribuindo para que exista uma transformação nos valores ideológicos dominantes (van Dijk, 2005, p.83), a sua influência é particularmente efectiva quando o seu relato é consistente com os interesses da maioria dos leitores (van Dijk, 2005, p.82). Para além disso, o autor admite também que “o controlo da mente pelos media” far-se-á sobretudo sentir quando os seus utilizadores não se apercebem da natureza ou das implicações de tal controlo e quando «mudam as suas mentes» de forma

voluntária (van Dijk, 2005, p.75). Esta última situação ocorrerá quando os indivíduos consideram que os relatos noticiosos são verdadeiros e as opiniões jornalísticas são legítimas ou correctas” (van Dijk, 2005, p.75).

As perspectivas que têm em conta os referenciais interpretativos dos receptores e os processos subjacentes ao acto de apropriação dos bens culturais em contextos sociais diversos corroboram estas posições de van Dijk. Valerá, por isso, a pena mencionar as pesquisas desenvolvidas por Stuart Hall, director do “Centre of Contemporary Cultural Studies” entre 1968 e 1979⁴⁰ (Mattelart e Mattelart, 1997, p.88-89), já que foram estas as que principiaram por demonstrar como a produção e integração de produtos culturais é um processo social complexo que envolve uma actividade contínua de interpretação e assimilação.

Nas análises que desenvolveu sobre o papel ideológico dos media e a natureza da ideologia, Hall perspectivou o processo de comunicação televisiva segundo quatro momentos distintos – produção – circulação – distribuição/consumo – reprodução – que têm as suas próprias modalidades e as suas próprias formas e condições de existência, mas que se articulam entre si e são determinados por relações institucionais de poder (Mattelart e Mattelart, 1997, p.91). Segundo Hall, não era apenas o campo da codificação, ou seja, do emissor que exercia influência nos sentidos das mensagens apropriadas pelos receptores. No que respeita às audiências, a sua análise identifica três tipos de descodificação: dominante, oposicional, negociada. A descodificação feita segundo os códigos dominantes, que surgem como naturais, legítimos e inevitáveis e correspondem ao “senso comum de uma ordem social e de um universo profissional”; a interpretação das mensagens a partir de uma visão do mundo contrária à dominante e, por fim, a que corresponde ao código negociado, sendo este composto por uma “mistura de elementos contraditórios de oposição e adaptação, um misto de lógicas contraditórias que subscreve parcialmente as significações dominantes, mas que vai buscar a uma situação vivida argumentos de refutação das definições partilhadas no geral” (Mattelart e Mattelart, 1997, p.91).

Ao afirmarem o estatuto de autonomia – embora de interacção – dos receptores com os emissores, com os conteúdos, com as tecnologias e com os universos simbólicos (Abrantes, 2006, p.4), as conclusões desta pesquisa e de muitas outras realizadas ao longo dos anos 80 e

⁴⁰ O “Centre of Contemporary Cultural Studies”, criado no início da década de sessenta do século XX em Inglaterra, é um centro de estudos de doutoramento dedicado à análise das “práticas e das instituições culturais e suas relações com a sociedade e a mudança social”. Se os contributos de Hoggart, Williams e E.P. Thompson constituem o seu “ideário fundador”, é com Stuart Hall que o centro vive o seu período mais brilhante. Entre as múltiplas influências que enriqueceram a matriz conceptual das investigações produzidas salienta-se a Escola de Frankfurt (Mattelart e Mattelart, 1997, p.88-89).

90 do século XX⁴¹, comprovaram que os efeitos ideológicos dos media não são de tal forma avassaladores que interferem totalmente no sistema de significados que os indivíduos constroem sobre o mundo que os rodeia (Abrantes, 2006, p.4).

Com efeito, os investigadores que se dedicam à difusão do conhecimento científico por intermédio dos media têm vindo a reconhecer que o “público leigo” é constituído por receptores activos que atribuem distintos sentidos às mensagens que lhes são dirigidas. Por isso mesmo, a divulgação científica é actualmente entendida como um processo “de negociação do significado” que decorre a vários níveis, em diversos momentos e que envolve indivíduos diferentes, oriundos de uma grande variedade de contextos sociais e culturais (Felt, 2000, p.267-268).

A ideia simples de que bastaria “educar para a ciência”, através da divulgação mediatizada de informação científica, para diminuir a distância entre o sistema científico e os diferentes públicos, para promover a confiança nos conhecimentos científicos e para reforçar a posição especializada dos cientistas, protegendo-os dos outros tipos de produção do conhecimento cultural (Felt, 2000, p.266-269), tem vindo, na verdade, a ser contrariada por uma série de estudos que salientam que a prática da recepção é uma actividade complexa, selectiva e crítica, na qual interferem um conjunto de variáveis que não podem ser escamoteadas.

Os resultados das investigações desenvolvidas no âmbito da teoria intitulada “*Knowledge Gap*” ou “crescimento diferencial do conhecimento”, centradas nos efeitos cognitivos provocados pelas notícias da imprensa dedicadas à ciência ou a assuntos públicos de interesse geral (Tichenor, Donohue e Olien, 2002), demonstram, com efeito, que são os actores sociais que já possuem um capital escolar inicial considerável aqueles que se encontram em melhores condições para compreenderem o discurso científico. De acordo com Tichenor, Donohue e Olien, “os segmentos da população de estatuto sócio-económico mais elevado tendem a adquirir as informações a um ritmo mais rápido do que os segmentos sócio-económicos de níveis mais baixos, pelo que a diferença de conhecimento entre estes segmentos tende a aumentar em vez de diminuir” (Tichenor, Donohue e Olien, 2002, p.79).

Esta hipótese de «diferencial de conhecimento» não afirma, no entanto, que os segmentos populacionais de estratos mais desfavorecidos se mantêm completamente desinformados. Afirma, sim, que o crescimento do conhecimento é *relativamente* maior nos segmentos de estatuto mais elevado, nos quais o nível de instrução se revela como um

⁴¹ Entre estes, Abrantes chama a atenção para os trabalhos de Barthes, Eco, Morley, Katz, Liebes, Dayan, de Certeau e Fiske (Abrantes, 2006, p.4-5).

indicador da maior importância (sublinhados do autor, Reiss Jr, 1961, citado por Tichenor, Donohue e Olien, 2002, p.79).

Para além de se verificar que a variável instrução tem uma relação estreita com a aquisição de conhecimentos veiculados pelos media sobre assuntos públicos e sobre ciência, concluiu-se também que ela interfere na formação de outros factores que, por sua vez, contribuem para o crescimento do referido diferencial de conhecimento. Segundo Tichenor, Donohue e Olien, as “competências comunicacionais” encontram-se directamente associadas ao nível de escolaridade dos indivíduos e são relevantes no processo de recepção das mensagens produzidas pela imprensa. Assim, os actores sociais com níveis de educação formal mais elevados têm, previamente, mais capacidades de leitura e compreensão necessárias à aquisição de conhecimento sobre assuntos públicos e ciência. A quantidade de “informação armazenada” ou o conhecimento existente resultante da exposição anterior ao tema através dos media ou da própria educação formal, constituem outro factor importante, pois os indivíduos que já se encontram melhor informados têm uma maior probabilidade de tomar consciência de um tema quando este aparece nos media e encontram-se melhor preparados para o compreender. O desenvolvimento de “contactos sociais relevantes” é uma outra variável a ter em conta, encontrando-se também associada ao grau de instrução dos indivíduos. O grau de instrução delimita, em regra, uma esfera mais ampla de actividade quotidiana, um maior número de grupos de referência e mais contactos interpessoais, o que aumenta a probabilidade de discussão de assuntos públicos com outros actores sociais (Tichenor, Donohue e Olien, 2002, p.81). Por fim, a “aceitação e retenção selectivas da informação”, também variam de acordo com os níveis de escolaridade dos actores sociais, mas esta atenção selectiva perante a informação é ainda afectada pelos sistemas de valores e atitudes dos indivíduos. Quer isto dizer que existe uma tendência para estes interpretarem e convocarem a informação que, de algum modo, seja congruente com as suas crenças e valores (Klapper, 1960, citado por Tichenor, Donohue e Olien, 2002, p.82).

Felt salienta igualmente a importância das crenças e valores dos indivíduos no processo de recepção das mensagens mediáticas com conteúdo científico. As experiências prévias, as expectativas, os interesses e as representações que os actores sociais constroem sobre a ciência constituem outros elementos bastante importantes que interferem neste processo. Os estudos realizados por Brian Wynne e Helga Nowotny provam justamente que: a) a avaliação realizada pelos leigos sobre as provas científicas tem de ser sempre entendida no contexto das suas identidades sociais, experiências prévias, sistemas de conhecimento popular e interesses em jogo (Wynne, 1992, citado por Felt, 2000, p.270); b) não existe uma

correlação directa entre a difusão de uma certa quantidade de informação sobre ciência e a integração deste conhecimento no sistema pessoal de crenças e nas acções empreendidas pelos leigos (Nowotny, 1993, citado por Felt, 2000, p.270). Outros trabalhos evidenciam que a confiança e a credibilidade que os actores sociais depositam nos cientistas e na informação que recebem são elementos bastante relevantes para os públicos integrarem os conhecimentos científicos nos seus sistemas de valores (LaFollette, 1990; Wynne, 1995; Felt, 1997 a, b e 1998, citados por Felt, 2000, p.284).

As conclusões obtidas pelas investigações mencionadas levam-nos, em síntese, a reafirmar que os actores sociais, ao invés de consumirem passivamente as mensagens mediáticas, desempenham um papel activo que lhes permite “moldar tanto a forma, como o conteúdo da informação científica que apropriam” (Felt, 2000, p.268). Por conseguinte, tal como tivemos em atenção as diferentes condições em que os indivíduos poderão produzir discursos reflexivos, teremos igualmente que ter em conta os factores que poderão interferir no processo de recepção destes mesmos discursos.

Em suma, não nos parece que o espaço público tenha sido totalmente “refeudalizado” nem que a política se tenha transformado unicamente num espectáculo ao qual os cidadãos assistem sem qualquer espírito e atitude crítica, como Habermas defendia.

Embora admitamos que existe um discurso dominante que procura impor a visão neo-liberal da economia de mercado como uma evidência desprovida de qualquer alternativa (Bourdieu, 1998, p.37), isso não significa, em nosso entender, que tenham sido eliminadas as diferenças ideológicas que marcam o actual debate político, nem que muitos actores sociais não procurem intervir no espaço público mediatizado a fim de expressarem as suas opiniões de oposição à ideologia dominante. Entendemos, na verdade, que é sobretudo neste espaço que, apesar de todos os constrangimentos, se podem fazer ouvir os que praticam a política e a subpolítica, isto é, os que produzem discursos ideológicos com base em programas políticos que expressam fortes diferenças entre si como, por exemplo, no que respeita ao papel que deverá continuar a ser desempenhado pelo Estado-Providência nas sociedades actuais.

Porém, dado que a actividade dos media é uma actividade de produção de sentidos, reconhecemos que estes difundirão pontos de vista tanto mais diferenciados quanto mais o forem os sistemas ideológicos partilhados pelos actores que participam no jogo da produção da «opinião pública».

A questão essencial, em nossa opinião, reside, por conseguinte, no alargamento do acesso à produção de opiniões num espaço simbólico de debate como é o da «imprensa de referência». Poderá esta funcionar como um “elemento catalizador de formas de interacção

social” (Correia, 1998, p.148) onde participam, para além dos produtores de opinião tradicionais, cidadãos com origens sócio-culturais, experiências profissionais, posições no campo político, crenças ideológicas e um conjunto de saberes bastante diferenciados, para aí produzirem confrontos de tipo «simbólico-ideológico» ou «técnico-ideológico»?

O campo da imprensa escrita constitui, pois, um espaço simbólico de debate onde um conjunto mais ou menos alargado de actores sociais, detentores de poderes simbólicos distintos, competindo entre si na produção de opiniões passíveis de serem consideradas as mais legítimas, constroem e difundem determinadas representações da realidade a partir de um conjunto de valores ideológicos, que se *complementam* ou *sobrepõem* aos valores que os indivíduos constroem no decurso das suas realidades «vivas». Justamente por isso, poderá também potenciar a prática da reflexividade social, nomeadamente em determinados sectores sócio-profissionais da sociedade.

2.3. (Im)possibilidades para a crítica e reflexão social

Considerar que na actual ordem social há lugar para a crítica e reflexão, partindo ainda do pressuposto que a própria informação poderá potenciar a reflexividade social, não é, como vimos, consensual.

De entre os opositores a esta ideia, valerá ainda a pena mencionar Scott Lash (1999). Este autor questiona justamente a possibilidade do pensamento crítico ser capaz de funcionar na «era da informação», na medida em que esta, devido à velocidade com que é transmitida e ao seu carácter imediato e efémero, não permite tempo para a reflexão. Na sua opinião, as características básicas da informação são o fluxo, a descontextualização, a compressão espacial, as relações em tempo real. Como o autor afirma, “não o sendo exclusivamente, é sobretudo neste sentido que vivemos numa época de informação” (Lash, 1999, p.14). Assim, o paradoxo da sociedade de informação na qual vivemos, segundo este autor, reside no facto de serem produzidos intensivamente bens, serviços e conhecimento altamente racional que dão origem a uma “incrível irracionalidade das sobrecargas de informação, informação errada, desinformação e informação incontrolável” (Lash, 1999, p. 15). E isto acontece porque o que agora se produz são *bytes* de informação incontroláveis e não bens e serviços ricos em informação. Sendo a forma cultural paradigmática da era da informação consubstanciada na célebre expressão de McLuhan «o meio é a mensagem», para Lash este meio de comunicação é hoje em dia um *byte* (Lash, 1999, p. 16). Ao contrário das eras anteriores em que o meio de comunicação dominante utilizava uma extensa narrativa, actualmente, a informação jornalística toma a forma de mensagens muito curtas, literalmente comprimidas em termos de espaço e tempo (Lash, 1999, p.16 - 22). Ora, se o valor de uma obra discursiva poderá

perdurar por vinte ou mais anos, a mensagem informacional de um jornal apenas terá valor por um dia. Como a informação jornalística é produzida em tempo praticamente real, e não possui um enquadramento conceptual sistemático, exerce efeito em nós sem o tipo de argumento legitimador que o discurso apresenta (Lash, 1999, p.17). Nestes termos, não há lugar para a reflexão. Na verdade, seguindo o raciocínio de Lash, o pensamento na sociedade da informação é relegado para o plano geral da imanência. O cultural é desalojado e remetido para um plano imanente de actores ligados a máquinas ou em interface com elas. As coisas culturais são agora, na nossa experiência, coisas imanentes: objectos, tecnologias (Lash, 1999, p.26). O velho capitalismo industrial era impulsionado pela lógica da transformação em mercadoria (valor de troca e da sua crítica (valor de uso). Todavia, a actual lógica da transformação em informação neutraliza e marginaliza parcialmente o par valor de troca/valor de uso. Em seu lugar, há agora um plano imanente de redes de actores: de humanos e não humanos, de objectos culturais e materiais que, em geral, são descontextualizados. Os actores, as redes, os não-humanos, a interface entre humanos e máquinas são descontextualizados, tal como a informação é descontextualizada (Lash, 1999, p.27).

No seu comentário crítico à perspectiva de Scott Lash, Villaverde Cabral (1999) chama a atenção para algumas das questões que apresentámos ao longo deste capítulo. Na medida em que a sua análise nos permite sistematizar o nosso raciocínio, acompanharemos agora as suas ideias.

Na era informacional em que vivemos, segundo a abordagem de Lash, poder-se-á concluir que o poder permanece ligado ao conhecimento que agora não é mais do que conhecimento informacional; permanece ligado à mercadoria, mas esta é já liderada pela informatização e permanece ligado à propriedade, restringindo-se esta basicamente à propriedade intelectual (V. Cabral, 1999, p.33). Sendo assim, para Lash, a única crítica social possível seria a crítica da própria informação (V. Cabral, 1999, p.34). Subscrevemos inteiramente a opinião de V. Cabral quando este afirma que a proposta teórica de Lash contém “um nível de generalidade que as actuais ciências sociais parecem já não consentir hoje em dia”, entendendo ainda que a sua análise parece referir-se mais às novas tecnologias da informação do que à informação propriamente dita (V.Cabral, 1999, p. 32 e p. 33).

Com efeito, em nossa opinião, Lash não tem em conta que os modos de produção e recepção dos meios de comunicação social são, apesar de tudo, bastante distintos dos que caracterizam os novos media. Além disso, mesmo no que respeita a estes últimos, não cremos à semelhança do que afirma V.Cabral, que “qualquer processo comunicacional possa ser tão irreflexivo” (V.Cabral, 1999, p. 33). Nesta ordem de ideias, socorrendo-se das propostas

teórico-filosóficas de Luhmann e Alexander, V. Cabral salienta o que principiámos por defender no primeiro capítulo. Este autor afirma, assim, que “a reflexividade pré-existe no mundo-da-vida fenomenológico, ou seja, num espaço pré-hermenêutico, o que a torna absolutamente irreduzível a essa *compressão* total do sentido, a essa narratividade e desideologização que, segundo Lash, seriam efectuadas pelos meios de comunicação social modernos” (V.Cabral, 1999, p.34).

Por outro lado, o autor salienta uma outra questão que nos parece da maior importância. Respeita esta ao processo de filtragem que os jornalistas realizam à informação que vão noticiar que, aliás, conforme salientámos, é evidenciado pelas investigações que deram origem ao *newsmaking*. Ora, como bem afirma V.Cabral, “esta filtragem é já um acto reflexivo em si mesmo” (V.Cabral, 1999, p.34).

A partir das propostas da etnometodologia e das conclusões do paradigma do *newsmaking*, Gaye Tuchman salienta precisamente a mesma ideia. Considera, assim, que as notícias constituem uma actividade “reflexiva e indexical” (Tuchman, 2002, p.95). A reflexividade e a indexicalidade, segundo Tuchman, são duas características invariáveis identificadas pelos etnometodólogos. Estes conceitos gémeos (indexicalidade implica reflexividade e vice-versa podem ser utilizados para descrever como os indivíduos conferem sentido às expressões uns dos outros em conversações partilhadas; como dão sentido às notícias como registos do mundo quotidiano; como os jornalistas dão sentido aos acontecimentos e como os actores sociais extrapolam, a partir de cada tópico específico, uma caracterização do mundo quotidiano (Tuchman, 2002, p.96). Tanto a reflexividade como a indexicalidade referem-se à inserção contextual dos fenómenos. A reflexividade específica que os relatos dos acontecimentos estão inseridos na mesma realidade que eles próprios caracterizam, registam ou estruturam. A indexicalidade específica que os actores sociais, ao utilizarem termos, enunciações ou narrativas podem atribuir-lhes sentidos independentes do contexto no qual aquelas foram produzidas e processadas. Tanto a reflexividade como a indexicalidade são, pois, componentes decisivas quer do carácter público das notícias, quer do próprio trabalho informativo (Tuchman, 2002, p.96). Conforme já o evidenciámos, as notícias constroem produtos da realidade social, na medida em que fornecem aos seus receptores uma abstracção selectiva, intencionalmente coerente, daquela realidade social. Por sua vez, os indivíduos, quando lêem ou vêem notícias, podem acrescentar-lhes ou suprimir-lhes pormenores. A abstracção e a representação selectivas da informação e a atribuição reflexiva de significado aos acontecimentos enquanto notícias integram, deste modo, a vida social quotidiana.

Na mesma ordem de ideias, V. Cabral defende que a “forma linguística do *Lebenswelt* garante o funcionamento eficaz do mais comprimido dos processos comunicacionais” e a “filtragem do ruído informacional garante que a informação permaneça socialmente estratificada”. Deste modo, em seu entender, “os processos comunicacionais permanecem tão longe como sempre estiveram da compressão homogénea que Lash sugere” (V.Cabral, 1999, p.34).

A pluralidade de meios e processos de informação que existem, bem como dos públicos destinatários não pode, por outro lado, deixar de ser tida em atenção, tal como o facto de a informação ser socialmente estratificada. A variedade de tipos de informação – financeira, económica, comercial, política, educacional, científica, entre muitas outras - que circulam no espaço mediático e que possuem temporalidades, regras, conteúdos e destinatários muito diferenciados, assim o exigem. Nestes termos, V. Cabral sugere que “a melhor hipótese de trabalho é, porventura, a de que a diferenciação funcional e a estratificação social da informação se combinam para filtrar o ruído e assegurar a reposição da ordem que a sua compressão mediática parece fazer entrar em colapso” (V. Cabral, 1999, p.35). Este colapso, na sua opinião, “é tanto mais improvável quanto esses tipos de informação pressupõem uma confiança socialmente partilhada” (V.Cabral, 1999, p.35). As relações de confiança que os indivíduos estabelecem com os sistemas que produzem informação e conhecimento constitui precisamente, como o referimos, uma das variáveis fundamentais para que estes daí retirem elementos que contribuam para complexificar o seu quadro cognitivo de interpretação e acção na realidade social.

Para além das questões que já mencionámos, Lash tece ainda duas considerações sobre as quais gostaríamos de nos deter. Uma respeita à ideia de que, na era em que vivemos e dadas as características que a enformam, o pensamento, a reflexão, apenas são passíveis de serem praticadas pelos cientistas sociais críticos, pois são estes que podem *pensar* a era da informação tendo em conta a centralidade da mudança sócio-cultural (sublinhados nossos, Lash, 1999, p. 27 e 28); a outra diz respeito ao seu pressuposto de que essa crítica informacional tem que fazer parte dos cenários da informação global e dos media “sob pena de se tornar demasiado irrelevante” (Lash, 1999, p. 29).

Concentremo-nos primeiro nesta última ideia. Se abstrairmos da proposta de Lash que toda a crítica passível de ser realizada nas sociedades actuais é a que se centra na informação, parece-nos fazer sentido defender que a reflexividade social, para poder chegar a um conjunto expressivo da população e ser socialmente considerada, deverá estar enquadrada no circuito dos meios de comunicação. Nesta ordem de ideias, entendemos que grande parte da

reflexividade social é produto da própria sociedade de informação em que vivemos. Ao termos novamente em atenção os efeitos cognitivos das mensagens mediáticas e as conclusões do paradigma do *agenda-setting* não poderemos deixar de realçar a forte relação existente entre a agenda definida pelos media e os temas de reflexão que ocupam os actores sociais. Recorde-se que o efeito de *agenda-setting* produzido pelos meios de comunicação social diz respeito à capacidade que estes possuem de impor uma determinada *percepção* (ou construção do conhecimento) da realidade social junto dos públicos, porque chamam a sua atenção para determinados temas em detrimento de outros. De acordo com McCombs e Shaw, conforme o mencionámos, as populações são cognitivamente influenciadas pelas mensagens mediáticas, porque é sobre essas e não outras que prestam a sua atenção e reflectem.

Está, pois, em causa a capacidade que os media têm de definir os temas da actualidade sobre os quais a opinião pública se debruça e pensa e, de algum modo, parece também estar presente parte do conceito de reflexividade social proposto por Giddens, já que as condições de reflexão e análise para se pensar a sociedade em que se vive poderão ser propiciadas e condicionadas pelo efeito de *agenda-setting*. Todavia, como demonstrámos no primeiro capítulo, isto não significa que consideramos que o conceito de reflexividade seja equivalente ao de *agenda-setting*. Entendemos, sim, que os media veiculam informações que podem potenciar a reflexividade social mas, dado o seu efeito de *agenda-setting*, podem igualmente condicionar essa mesma reflexividade.

Este pressuposto teórico parece-nos reforçado ao recordarmos a noção de *modernização reflexiva* proposta por Ulrich Beck. De acordo com este autor, como salientámos no primeiro capítulo, a *modernização reflexiva* dirá respeito ao processo de *autoconfrontação* das sociedades actuais com as consequências negativas das suas próprias conquistas. Um dos sistemas que mais responsabilidade terá para que este processo de autoconfrontação se realize é precisamente o da comunicação social. Com efeito, parece-nos que será através dos media que os indivíduos modernos são diariamente *confrontados* com um vasto conjunto de informações que reflectem, geralmente, as consequências nefastas do modo de vida que construíram devido, por um lado, à extensão espaço-temporal da sua acção e, por outro, à própria lógica de produção de notícias que o regula. A máxima “*bad news are good news*”, que resume alguns dos critérios que presidem à selecção dos acontecimentos que são noticiados, contribui bastante para a difusão intensiva de assuntos que «retratam» os *riscos* e os efeitos perversos da actual fase da modernidade salientados por Beck.

Nesta ordem de ideias, e retomando o efeito de *agenda-setting*, somos levados a pressupor que as *situações* percebidas como *críticas* pelos actores sociais tenderão a ser

as mais intensivamente representadas pelos media como tais. Assim, em nossa opinião, muitas das representações incorporadas nos modelos conceptuais que orientam a interpretação e acção dos indivíduos dependerão da forma como os media constroem e evidenciam determinadas dimensões da realidade social. A constituição de um quadro cognitivo mais próximo de uma reflexividade «hiper racionalizada» do que da reflexividade «simbólico-ideológica» será, pois, condicionada pelo modo como os discursos mediáticos são agendados e produzidos, como, aliás, sucederá com a própria reflexividade simbólico-ideológica.

No entanto, como o processo de produção destes discursos é regulado por lutas simbólicas específicas, estas poderão condicionar o modo como o próprio efeito de *agenda-setting* se fará sentir no interior do campo mediático. Em causa, estarão, pois, o conjunto de propriedades sociais - locutores e receptores legítimos, língua e contextos legítimos - que determinam o modo como a linguagem é objectivada sob a forma de discursos públicos. Recordamos, assim, o que poderá estar sobretudo em jogo na produção discursiva mediatizada: “a imposição da representação mais favorável da própria posição” do interlocutor (Bourdieu, 1989, p.53). As estratégias que os agentes sociais empregam para levarem a melhor na luta simbólica da imposição do seu veredicto – o que consideram como o «verdadeiro» -, não poderão ser negligenciadas, já que é o resultado desta luta que poderá determinar *quem e em que condições* participa mais legitimamente na interacção discursiva. Como Bourdieu afirma, “as estratégias discursivas dos diferentes actores, e em especial os efeitos retóricos que têm em vista produzir uma fachada de objectividade, dependerão das relações de força simbólica entre os campos e dos trunfos que a pertença a esses campos confere aos diferentes participantes” (Bourdieu, 1989, p.56). Por outras palavras, as estratégias discursivas dependerão essencialmente dos interesses específicos e dos trunfos diferenciais que lhes são garantidos pela sua posição nos sistemas de relações invisíveis que se estabelecem entre os diferentes campos em que eles participam. O que resulta de todas estas relações objectivas são, assim, relações de força simbólicas que se manifestam na interacção em forma de estratégias retóricas (Bourdieu, 1989, p.56).

Todavia, pensamos que as relações de força simbólicas que ocorrem no interior do campo mediático onde se poderão inscrever as («hiper»)-«racionalizações» discursivas, não só terão influência em *quem e em que condições* participa na interacção discursiva, como poderão interferir no modo como o agendamento dos temas é realizado. Admitimos, na verdade, que o próprio poder de se estabelecer o efeito de *agenda-setting* estará dependente das relações de força entre as posições sociais que garantem aos ocupantes do campo mediático um volume de capital social suficiente, para que estes possam disputar as lutas pelo

monopólio do poder e, em consequência, determinar, legitimamente, quais serão os *temas* legítimos a agendar.

Procurámos analisar uma das propostas de Lash, salientando uns dos pressupostos centrais desta investigação. Pretendemos, por fim, rebater a sua outra ideia de que o pensamento, a reflexão e a crítica apenas são passíveis de serem praticadas pelos cientistas sociais críticos, de modo a sistematizarmos a perspectiva que orientará a nossa pesquisa.

Em nossa opinião, a capacidade crítica pode ser realizada por todos os sujeitos sociais, não sendo apenas um privilégio dos «pensadores profissionais». Se partilhemos da opinião de Giddens quanto à capacidade cognoscitiva dos actores sociais, não nos parece, no entanto, como o assinalámos na primeira parte deste trabalho, que todos os indivíduos se encontrem nas mesmas condições para desenvolverem a reflexividade simbólico-ideológica ou técnico-ideológica, nomeadamente em meios impressos de referência.

Com efeito, apesar de a actual globalização tecnológica ter ampliado a possibilidade de todos os indivíduos acederem a recursos tecnológicos e a conhecimentos que favorecem a prática de uma indagação racional permanente, não esqueçamos que esta globalização não eliminou as desigualdades sociais no acesso a esses recursos. Actualmente, é certo, um conjunto mais alargado de grupos sociais possui condições materiais e objectivas para usufruírem plenamente dos conhecimentos fornecidos pela escola, da informação propagada pelos media e pelas novas tecnologias da informação e do conhecimento. Contudo, é fundamental não ignorar o conjunto mundialmente expressivo da população que a ela não tem acesso (Cf. Castells, 2004). Para além disso, mesmo nos países onde as tecnologias da informação e do conhecimento estão potencialmente acessíveis à maioria dos indivíduos, como é o caso de Portugal, isso não significa que por eles sejam utilizadas (Rodrigues e Mata, 2003). O mesmo sucede com o consumo dos meios de informação. Ao atentarmos nos hábitos culturais da esmagadora maioria dos portugueses, verificamos o considerável peso do consumo televisivo relativamente a actividades como a leitura de jornais, revistas e livros (Schmidt, 1993; Pais, s.d.; Pais, Nunes, Duarte e Mendes, 1994; Lopes, 2000; Fernandes, 2001)⁴². Mesmo no que respeita ao consumo televisivo, nomeadamente dos canais generalistas, este é bastante diferenciado (Cf. Torres, 2004).

Na verdade, os níveis de instrução e os volumes de capitais económico e social detidos pelas famílias portuguesas são factores que condicionam fortemente a relação que a

⁴² A preferência pela televisão enquanto principal fonte de informação quotidiana é, contudo, um fenómeno comum a toda a Europa Ocidental e E.U.A (Jeanneney, 1996, pg. 201; internacional (Breton e Prouxl, 1997, pg. 152).

população portuguesa estabelece quer com as novas tecnologias da comunicação e informação, quer com os *media*. A discrepância sócio-cultural que está patente entre os que mais vêem televisão e os que mais lêem jornais ou livros torna-se ainda mais acentuada quando analisamos a fruição de outros bens culturais que implicam a posse de códigos e disposições mais elaboradas, como é o caso, por exemplo, das idas ao teatro, a museus e exposições ou a espectáculos de dança (Schmidt, 1993; Pais, s.d.; Pais, Nunes, Duarte e Mendes, 1994; Lopes, 2000; Fernandes, 2001).

Se o contacto com diversas fontes de informação poderão interferir no desenvolvimento da consciência reflexiva, o modo como o trabalho se encontra organizado também influenciará, em nossa opinião, a receptividade à aquisição e análise de novas informações e conhecimentos que possibilitem o exercício da reflexividade de 3º grau, isto é, a reflexividade técnico-ideológica.

Ora, em contextos de trabalho fortemente marcados pela lógica taylorista, como é o caso em muitos sectores de actividade portugueses, onde predominam o trabalho em série e as tarefas repetitivas e monótonas, a capacidade de iniciativa, a autonomia, a possibilidade de tomarem decisões e participarem nos momentos da concepção e avaliação do trabalho são actividades que os trabalhadores não são instados a praticar. Por isso, é certamente muito menos provável que estes actores sociais desenvolvam níveis acrescidos de reflexividade, ao contrário dos trabalhadores que exercem ocupações que implicam um trabalho mental e um consumo de informação muito mais permanente e activo.

Tal como o acesso a diversos meios de comunicação e informação, o acesso a actividades profissionais com estas últimas características, já o assinalámos no primeiro capítulo, encontra-se igualmente dependente dos níveis de escolaridade possuídos pelos actores sociais. A posse de elevados níveis de escolarização parece, assim, constituir, uma variável da maior importância para o desenvolvimento da consciência reflexiva, já que dela se encontra dependente a obtenção de outros recursos igualmente necessários para a prática de uma reflexividade mais elaborada.

O tipo de reflexividade praticada pelos actores sociais dependerá, pois, em nosso entender, de vários recursos disponíveis, entre os quais salientamos os volumes de capital cultural, económico e social, a actividade profissional que desenvolvem, a possibilidade de terem acesso a fontes diversificadas de informação, os contextos sócio-geográficos em que se situam, as relações sociais que desenvolvem, o grau de familiaridade com os fenómenos sociais com que são confrontados nos *media*, a atenção e tipo de análise que dirigem à informação que consomem e a credibilidade que conferem a essa mesma informação.

Por conseguinte, recordamos, serão os grupos sócio-profissionais que desempenham funções ocupacionais de «técnicos superiores» e «especialistas» em vários sectores de actividade social e que devem o seu estatuto social e lugar na divisão social do trabalho à posse de um conhecimento (abstracto) produzido nos campos científico e universitário, que reúnem as condições mais propícias para desenvolverem a reflexividade técnico-ideológica.

De entre estes, os intelectuais em geral e os professores em particular, por via do capital cultural escolar que possuem e pelas características das suas actividades profissionais, parecem ser um grupo social privilegiado para praticar esta reflexividade de 3º grau.

Porém, muitos dos tradicionais produtores da «opinião pública» - os políticos e os jornalistas, nomeadamente os consagrados e credenciados, que integram a elite de jornalistas que gozam de prestígio social e assumem as características de um grupo de *status* (Garcia e Castro, 1993) - encontram-se nas mesmas condições para a desenvolverem. Com efeito, os jornalistas, em conjunto com os críticos, asseguram boa parte da produção simbólica – produção de sentido(s) – sobre a contemporaneidade (Conde, 1998, p.85). O fenómeno que procuraremos analisar neste trabalho prende-se com a importância que actualmente é conferida ao sistema educativo português e resultou justamente da acção destes intermediários culturais.

Parece-nos, em suma, que Giddens não teve suficientemente em atenção quer os bloqueamentos sócio-económicos, culturais e organizacionais com que grande parte das populações são ainda defrontadas quotidianamente, quer o facto de as sociedades ocidentais não se encontrarem num patamar de desenvolvimento homogéneo e equivalente.

No caso da realidade social portuguesa, onde o projecto de modernidade se encontra “inacabado” (Luís Machado e Firmino da Costa, 1998), estes condicionamentos à reflexão para a acção são, de facto, bastante consideráveis devendo ser devidamente tidos em conta. Justamente por isso, o sistema educativo português possuirá uma centralidade e importância redobrada, tanto mais quanto foi difícil e moroso o seu processo de implementação em Portugal (Valentim, 1997; Pintassilgo, 2003).

3. CAPÍTULO – A EMERGÊNCIA DOS *RANKINGS* ESCOLARES NO CONTEXTO DA ACTUAL MODERNIDADE EDUCATIVA

3.1. Os media e a escola «para todos» como sistemas centrais da modernidade

Afirmar, neste momento, que tanto o sistema educativo como os meios de comunicação social passaram a fazer parte integrante das sociedades do terceiro milénio, parece-nos consensual. Com efeito, se no que respeita à proliferação dos meios de informação, esta afirmação é já um lugar comum, também o poderá ser, actualmente, no que se refere ao sistema de ensino. De facto, não é só a experiência mediática e mediatizada que nos permite compreender o actual funcionamento das sociedades ocidentais. A omnipresença da escola no quotidiano dos cidadãos também marca decisivamente a forma como actualmente se estruturam as relações sociais, se definem estilos e projectos de vida e se produzem identidades sociais e profissionais (Pinto, 1994; Lopes, 1996; Pais, 1988^a; Vieira, 2003; Almeida e Vieira, 2006 a).

Desde que os meios de comunicação social se expandiram ao longo do século XX, assumiram-se, progressivamente, como uma importante agência de socialização informal, exercendo actualmente um impacto considerável na (in)formação da população em geral. Por sua vez, a escola de massas, igualmente massificada ao longo do século XX, adquiriu, tal como os media, uma progressiva e inequívoca importância enquanto agência de socialização de âmbito formal e de natureza informal. Como afirma Vieira, “a sociabilidade entre pares é hoje uma dimensão fulcral do sentido que os adolescentes atribuem à própria escolaridade” podendo, por esse motivo, ser responsável “pelo protagonismo acrescido dos alunos na escolha do estabelecimento de ensino que pretendem frequentar” (Vieira, 2003, p.99).

Encontramo-nos, assim, perante dois tipos de instituições sociais, cuja natureza e funções têm vindo a ser alteradas, à medida que o próprio processo de modernidade tem vindo a ser construído. E se, durante muito tempo, não foi vislumbrada qualquer possibilidade de estes sistemas poderem contribuir, de forma relacionada, para a formação dos cidadãos, já que os media eram considerados como uma “escola paralela” (expressão consagrada por Louis Porcher, 1977) que produzia efeitos antagónicos aos do sistema escolar, actualmente, a sua interpenetração é bastante bem vista.

Assim, se por um lado, os meios de comunicação social dão cada vez mais destaque aos assuntos da educação, dedicando-lhes secções e suplementos específicos (Santos, 2003), por outro lado, a inclusão dos media na escola tem vindo a ser defendida e assumida sob a forma de experiências educativas que implicam o seu enquadramento formal no ensino dos

indivíduos e das quais constituem bons exemplos a produção de programas televisivos nacionais como os da «Rua Sésamo» e o «Jardim da Celeste» (Pinto, 2000b, p.366-370; Pinto, 2002a, p.50-51).

A utilização de diversos meios de comunicação nas práticas educativas constitui, por sua vez, um meio de modernização das relações pedagógicas, cujos efeitos sobre o papel do sistema educativo em matéria de democratização social não serão despicientes (Pinto, 2002b, p.156). Contudo, e para além disso, a promoção da compreensão e leitura crítica dos media por parte da própria escola permitiria, ainda, ultrapassar alguns problemas que se prendem com os «excessos» de poder simbólico dos meios de comunicação de massa (Pinto, 2000b e 2002a); Pinto, 2002b). Neste caso, o sistema educativo formal poderá potenciar uma reflexividade acrescida relativamente ao consumo mediático. Não será só desta forma, no entanto, que este sistema poderá desempenhar um importante papel na promoção da reflexividade social. Uma das principais funções do sistema educativo, proclamada muito recentemente em Portugal, através da implementação de novas áreas curriculares não disciplinares, como, por exemplo, a «educação para a cidadania», reside precisamente na estimulação do espírito crítico e analítico dos alunos (Nogueira; Silva, 2001). Retomaremos esta questão num outro ponto do capítulo.

Não obstante o processo de consolidação e atribuição de funções sociais aos meios de comunicação social e ao sistema educativo ser distinto, os objectivos que presidiram ao desenvolvimento destes dois campos sociais são, todavia, coincidentes, tendo contribuído decisivamente para definir a natureza do campo simbólico-ideológico das sociedades actuais modernas.

Na verdade, à semelhança do que sucedeu com os media (Breton e Proulx, 1997; Wolton, 1999), a defesa do desenvolvimento do sistema educativo foi realizada a partir de valores como a emancipação do indivíduo em relação às crenças divinas e à natureza, a promoção da liberdade e da democracia (Valentim, 1997, Sebastião, 1998; Tedesco, 1999; Almeida e Vieira, 2006 a).

De acordo com Wolton, o desenvolvimento dos media, designadamente da comunicação social impressa, constituiu o “artifício” do lento movimento que deu origem à modernidade: a abertura progressiva das fronteiras, de todas as fronteiras, “começando pelas fronteiras *mentais e culturais*” que possibilitou o aparecimento do indivíduo, da economia de mercado e dos princípios da democracia (sublinhados nossos, Wolton, 1999, p.31). Por intermédio da comunicação, “os mundos fechados abriram-se uns aos outros e começaram, primeiro, por trocar bens e serviços e, depois, por trocar ideias, artes e letras” (Wolton, 1999,

p.31). Ao salientarem como o surgimento e desenvolvimento da comunicação social foi fundamental para a estruturação das interações sociais modernas, sendo inclusivamente encaradas, nos primórdios da humanidade, como uma necessidade de sobrevivência dos indivíduos (Jeanneney, 1996, p.16), as análises de Jeanneney e Breton e Proulx complementam a perspectiva de Wolton. Mas, para além disso, evidenciam como a partilha e o desenvolvimento de conhecimentos técnicos e científicos – difundidos pelo sistema de ensino – estiveram dependentes da própria evolução das técnicas de comunicação, nomeadamente da invenção da escrita. Por fim, salientam também como, apesar de ter sido apenas no início do século XX que a informação veiculada pelos media e a «educação erudita» produzida pela escola foram entendidas como bens cujo valor deveria ser disponibilizado a todos os cidadãos, o seu aparecimento e expansão teve em comum o mesmo ideal de construção das sociedades modernas – o da consolidação dos valores da ideologia democrática.

De facto, ao recuarmos no tempo, observamos que a emergência da retórica e da escrita resultaram da necessidade que diferentes culturas foram sentindo, perante determinados contextos sociais, económicos e políticos, de organizar a vida do homem em sociedade (Breton e Proulx, 1997, p.27)⁴³. No entanto, até ao século XV, a escrita – instrumento decisivo para a expressão da reflexividade simbólico-ideológica e técnico-ideológica nos meios de comunicação social impressos e no sistema de ensino de massas – serviu essencialmente para auxiliar a circulação de bens e a conservação de informações (Breton e Proulx, 1997, p.28). Somente a partir de 1438, data em que Gutenberg cria a imprensa (Jeanneney, 1996, p. 20), é que a escrita começa a ser utilizada «em massa» pelo movimento intelectual da época, materializando, assim, não só o ideal humanista renascentista, como o novo espírito técnico e o desenvolvimento mercantil deste período histórico (Breton e Proulx, 1997, p.53 a 65).

De acordo com os autores referenciados, a partilha e o desenvolvimento de conhecimentos técnicos e científicos estiveram dependentes da própria evolução das técnicas de comunicação, nomeadamente da invenção da escrita. Ao adquirir um valor social graças às novas técnicas de reprodução e difusão, a ideia – objecto mental passível de ser transportado - começou a poder ser considerada uma informação (Breton e Proulx, 1997, p.62).

⁴³ A criação do alfabeto grego (que deu origem às escritas alfabéticas antecedentes do alfabeto latino) na Grécia, a partir de 1100 A.C., surgiu inclusivamente como produto do interesse que Atenas possuía na sua expansão enquanto potência política e enquanto centro de expressão dos valores democráticos (Breton e Proulx, 1997, p.26). Estamos, porém, numa época em que é ainda a oralidade que constitui a técnica de comunicação por excelência (Breton e Proulx, 1997, p.51).

António Candeias também salienta a importância da imprensa – “uma forma de difusão rápida e eficiente da mensagem escrita” (Candeias, 2001, p. 28) – como um dos principais factores que explicam o vigor das vagas de alfabetização que ocorreram em algumas zonas da Europa a partir dos finais do século XVI. Os processos mundiais de mudança social e económica que acompanham a expansão europeia e irão dar origem ao mundo contemporâneo, bem como os movimentos da Reforma protestante e da Contra-Reforma católica, foram igualmente fundamentais para a ascensão da cultura escrita. Segundo o autor, “religião e capitalismo constituem-se como dois elementos poderosos do relançamento da escrita, a qual se tornará progressivamente na base cultural fundamental em que, a partir do século XVI, as sociedades ocidentais assentam” (Candeias, 2001, p.28).

Será, pois, ao longo do século XVI, com a expansão da imprensa⁴⁴, com o lançamento das raízes da mundialização do comércio e da economia e com o surto de racionalismo e desenvolvimento científico e técnico do Ocidente que a importância social da escrita como “elemento de racionalização, organização e controlo social” (Candeias, 2001, p.28) se começa a fazer sentir decisivamente em toda a Europa.

Desde então, ocorrem sucessivas vagas de alfabetização e escolarização que alteram as condições de memorização e transmissão da informação em geral e do saber em particular (Breton e Proulx, 1997, p.28). Passam a coexistir diferentes modelos de acesso à cultura escrita: um promovido pela constituição dos “colégios universitários” (Petitat, 1987) correspondente a uma forma de escolarização organizada e socialmente restrita e um outro correspondente a formas de alfabetização populares, muito menos estandardizadas e regulamentadas (Candeias, 2001, p.29).

De acordo com a análise histórico-sociológica realizada por Petitat, as bases do sistema educativo moderno terão sido fundadas pelos Protestantes e depois adoptados pelos Jesuítas, ao longo do século XVI, na Europa, com a criação dos colégios universitários (Petitat, 1987). É desde então que emerge uma estrutura educativa muito diferente das tradicionais “escolas de artes e ofícios” existentes à data (Petitat, 1987, p.381). Esta nova lógica de organização e gestão do ensino assentou num conjunto de características «revolucionárias» que irão perdurar até aos nossos dias: em termos de espaço, o ensino passou a estar concentrado em programas e matérias centradas na cultura clássica - Latim e

⁴⁴ Refira-se, a este propósito, que as principais facetas do jornalismo escrito ainda hoje presentes são definidas neste período de expansão da imprensa. Referimo-nos, concretamente, ao aparecimento de «jornais especializados» que apenas veiculavam determinado tipo de informações (“fait-divers”, notícias genéricas ou libelos e editais) (Jeanneney, 1996, p.19, 20 e 21), antepassados do que agora se denomina como imprensa de referência e imprensa sensacionalista.

Grego -, a ser leccionado no mesmo edifício, por diferentes professores. Estes perdem o seu estatuto de «independentes», ao serem integrados e controlados por uma organização muito centralizada, hierarquizada e burocratizada.

À concentração de alunos no mesmo espaço seguiu-se a sua concentração no tempo e a graduação das suas aprendizagens. O trabalho escolar passa a ser racionalizado e estruturado em função de horários e a ser submetido a tempos de avaliação. As «técnicas pedagógicas» são agora baseadas no controlo das aquisições do saber e na supervisão disciplinar dos estudantes que, incitados a competir entre si, são premiados ou punidos de acordo com os seus resultados escolares.

Porém, esta nova forma de estruturação racionalizada da escola, desde a sua constituição e ao longo dos séculos que se seguiram, encontrava-se circunscrita às elites urbanas, não aristocráticas, isto é, aos filhos dos mercadores e comerciantes que não possuíam os títulos nobiliárquicos mas dispunham de capital económico e pretendiam participar na renovação científica, literária e artística característica da época. Segundo Petitat, o facto de estes actores sociais terem sido sujeitos ao mesmo processo de socialização escolar e homogeneização cultural, permitiu-lhes distinguirem-se dos outros membros sociais e assumirem-se como uma nova classe social, a burguesia. Com efeito, a génese e a identidade deste grupo social, na opinião do autor supracitado, deveu-se a este processo de educação formal de que foi alvo (Petitat, 1987).

Enquanto que os colégios universitários promoveriam, junto de uma elite circunscrita de cidadãos, um processo mais próximo da concepção de escolarização proposta por Candeias (2001), uma outra forma de acesso à cultura escrita, destinada à população em geral, adulta na sua maioria, ia sendo igualmente implementada a partir do século XVI, em toda a Europa (Candeias, 2001, 29-30; Almeida e Vieira, 2006 a, p.28-29).

Falamos, neste caso, de processos de alfabetização e não de processos de escolarização, uma vez que o que estava em causa, na alfabetização, era a promoção de “um tipo de relação funcional com a leitura e, por vezes, com a escrita frequentemente de origem voluntária, geralmente esparsa, superficial e informal, mas podendo atingir níveis de intensidade muito desiguais” (Candeias, 2001, p.31). Já a escolarização, de acordo com Candeias, refere-se a uma “relação estruturada e progressivamente exigente com um modo de cultura escrita, mas também a submissão de coortes populacionais com níveis etários bem determinados a uma forma de socialização imposta e aplicada através de uma instituição construída expressamente para o efeito, a escola, que a partir de meados do século XIX se organiza em rede e se articula com outras formas de educação, sob o comando político,

pedagógico e administrativo do Estado” (Candeias, 2001, p.31). Se a alfabetização “transformava as populações ao ritmo que elas julgavam necessário”, a escolarização procurava transformar a sociedade “através do controlo sobre estas mesmas populações”. A “escolarização pressupunha a uniformidade independente do contexto; a alfabetização moldava-se aos ritmos e costumes dos povos pré-modernos” (Candeias, 2001, p.32).

As modalidades de alfabetização eram, portanto, menos formais, mais minimalistas nos conteúdos e mais flexíveis e adaptadas às necessidades práticas dos indivíduos que delas beneficiavam (Almeida e Vieira, 2006a, p.52). Em alguns países europeus foram inclusivamente responsáveis pela alfabetização integral da população muito antes de a escola pública estar implementada (Gameiro, 1998, citado por Almeida e Vieira, 2006a, p.52). O ensino era ministrado num conjunto disperso de locais – municípios, abadias e conventos – e por um conjunto diversificado de agentes – mestres de coro, mestres-escola ou mestres escolados (Magalhães, 1994, p.515, citado por Almeida e Vieira, 2006a, p.28-29). A frequência era autónoma, informal, flexível e realizada ao sabor das necessidades dos alunos (Almeida e Vieira, 2006a, p.29). O método de aprendizagem centrava-se no conhecimento do alfabeto, podendo, no entanto, ser distinto o grau de aprofundamento desta aquisição. Desta forma, o processo de alfabetização podia dar origem a “um acesso ao alfabeto através de cartilha ou abecedário completo e de uma progressão continuada envolvendo a soletração e a silabação ou assumir formas mais expeditas, através da simples composição/decomposição do nome próprio do aprendente, o que lhe conferia a condição de «semialfabetizado», «caracterizado por uma capacidade rudimentar de leitura e pela função assinante” (Magalhães, 1994, p.555, citado por Almeida e Vieira, 2006a, p.29).

Em síntese, os processos de alfabetização eram “facilmente integrados nas formas de educação tradicional, as quais, segundo Sylvia Scribner e Michael Cole, eram organizadas com o propósito assumido da transmissão de valores, baseavam-se na vida do quotidiano, assentavam em rotinas ancestrais e eram responsabilidade de grupos sociais alargados” (Scribner e Cole, 1982, p.9, citados por Candeias, 2001, p.33).

Ora, o processo de escolarização moderno – cujos fundamentos terão sido lançados aquando da constituição dos colégios universitários - instituirá uma profunda ruptura com estas modalidades mais informais de educação, na medida em que provocará uma descontinuidade face ao quotidiano e introduzirá a linguagem como a forma fundamental de mediação na relação pedagógica (Candeias, 2001, p.33). Como Scribner e Cole (a partir da perspectiva de Bruner) explicitam, “«...o que é importante na escola contemporânea é que esta se encontra apartada do contexto imediato da acção socialmente relevante. Esta autêntica

ruptura converte a aprendizagem num acto em si mesmo e possibilita a sua inserção num contexto de linguagem e actividade simbólica. As *palavras*, e não a acção, são os suportes fundamentais para a formação de conceitos...»” (sublinhados nossos, Scribner e Cole, 1982, p.9, citados por Candeias, 2001, p.33). Deste modo, Candeias salienta, a partir da perspectiva de outros autores, que aquilo que “é importante no processo de escolarização será menos a frequência da escola do que a *duração* e a *continuidade* de tal frequência”; o tempo e a continuidade da «experiência escolar» parecem, ser, com efeito, elementos fundamentais para que “a mudança se possa enraizar de forma definitiva na mente e no corpo do «inculto»” (sublinhados nossos, Candeias, 2001, p.34).

Contudo, a substituição total dos processos de alfabetização pela escolarização alargada demorará todo o século XIX e princípios do século XX a ser realizada. Até meados do século XIX, os processos de alfabetização seriam preponderantes relativamente à acção escolar mais formalizada, muito embora tenham atingido uma dimensão e importância muito distinta nos diversos países europeus, tal como sucedeu, aliás, com a expansão da imprensa (cf. Jeanneney, 1996).

Assim, em 1850, enquanto nos países nórdicos, na Alemanha, Escócia, Holanda e Suíça a população alfabetizada atingia os 95%, em Portugal ficava-se pelos 15%⁴⁵ (cf. Candeias, 2005, p.483). Não será por isso de admirar que a “alfabetização sem escolaridade” perdure no nosso País até meados do século XX, período em que “a centralidade da escola passa a determinar os critérios de captação da situação educativa portuguesa, ou seja, «tornam a escola e a sua frequência no critério central e quase único que separa os que fazem parte do mundo letrado e «moderno», dos «outros», os «analfabetos»” (Candeias, 2004, p.67, citado por Almeida e Vieira, 2006a, p.30).

Com efeito, quer a expansão da imprensa, quer o incremento generalizado dos processos de escolarização e alfabetização detiveram uma grande importância na construção do projecto de modernidade das sociedades europeias. A difusão dos valores e doutrinas políticas da modernidade só foi possível graças ao desenvolvimento da indústria do jornal e da alfabetização⁴⁶ (Thompson, 1998, p.110).

⁴⁵ O contraste entre os países do Norte e Centro ocidental da Europa e os do Sul é igualmente visível através dos seguintes valores: em Inglaterra e País de Gales, 70%; em França, na Bélgica e Irlanda, 55%; na Áustria e Hungria, 35%; em Espanha, Itália e Polónia, 25% (cf. Candeias, 2005, p.483).

⁴⁶ A imprensa foi amplamente utilizada para a expansão dos ideais da Revolução Francesa (Breton e Proulx, 1997, p.70. Já durante a II Guerra Mundial, dois outros meios de comunicação - a rádio e o cinema - foram fortemente utilizados como instrumentos de propaganda ideológica (Jeanneney, 1996, p.142).

Por terem sido concebidos como símbolos de difusão das crenças nos valores democráticos e no conhecimento racional e científico, os media impressos eram vistos como meios capazes de permitir a *emancipação* política e humana do Homem, contribuindo, assim, para a sua formação enquanto cidadãos (sublinhados nossos, Breton e Proulx, 1997, p.114).

O mesmo objectivo será imputado pelos Estados-Nação ao sistema de ensino moderno (Delcourt, 1984; Valentim, 1997, Sebastião, 1998; Tedesco, 1999; Candeias, 2001; Almeida e Vieira, 2006 a), ainda que em determinados períodos históricos os Estados mais conservadores possam ter ficado sido confrontados com o “medo da subversão da ordem tradicional que o domínio de uma ferramenta conceptual tão poderosa como a escrita possibilita” (Candeias, 2005, p.496).

A história da generalização do acesso à Escola moderna encontra-se, pois, intimamente ligada à história da construção dos Estados-Nação democráticos. É nesse período que se assiste à transição de um mundo em que o “acesso à escrita se dá em grande parte de forma autónoma, através da satisfação de necessidades individuais e de estratégias de grupos ligadas à mobilidade social, para um mundo em que o Estado se impõe, monopolizando as vias de acesso à escrita” conseguindo, assim, um acréscimo de poder sobre os indivíduos (Candeias, 2001, p.82).

Com efeito, na origem da escolarização encontra-se a formação do Estado-Nação contemporâneo que, através de um sistema escolar racionalmente organizado e hierarquizado, procura impor o domínio correcto da língua dominante, falada e escrita, das quatro operações da aritmética e de um sentimento de pátria e de nação que a História e os Compêndios de Civilidade instilam (Candeias, 2001, p. 31-32). A imposição de uma relação estandardizada, estatal e obrigatória com a cultura escrita representará, assim, conforme Candeias sistematiza, “o triunfo da noção de Estado-Nação com a substituição progressiva das estratégias individuais e de grupo, decididas em função de interesses concretos na vida das pessoas, por estratégias colectivas, nacionais, decididas por grupos restritos e impostos à generalidade da população em nome do bem da Nação” (Candeias, 2001, p.30).

Na construção do «projecto imaginado de modernidade», os Estado-Nação assumiram-se, na verdade, como os elementos centralizadores da acção social e da definição do «Bem Comum» (Wagner, 1996). Para isso, necessitariam de utilizar dois sistemas – a comunicação social e a Escola – que, pelo menos assim o pensamos, melhor representariam a crença “instalada nas elites ocidentais de que o domínio generalizado da palavra escrita constituiria um dos factores fundamentais do desenvolvimento económico, social e político das sociedades” (Candeias, 2001, p.34). Crença esta, saliente-se, que permanece profundamente

enraizada na actual estrutura cultural dominante, como é visível nos relatórios e estudos elaborados pelas instâncias periciais nacionais ou supra-nacionais onde continuam a ser relacionadas as taxas de escolarização com os índices de desenvolvimento económico e social.

Ao servirem-se da imprensa (tal como posteriormente da rádio e da televisão), bem como do sistema de ensino formal, para difundir as suas ideologias, os Estados-Nação conseguiriam suscitar a adesão aos ideais de consolidação da democracia, homogeneizar culturalmente a população e inculcar-lhe os valores que proclamassem o amor e respeito à pátria e às suas instituições (Valentim, 1997, p.11 e 12). De acordo com Sebastião, a necessidade de promover a ideia de um Estado centralizado forte, encontrou na escola um instrumento fundamental na tarefa de fomentar identidades nacionais quando estas eram inexistentes ou fracas, pois caber-lhe-ia o encargo de libertar os indivíduos dos elementos culturais particulares - familiares e do meio local -, redutores da capacidade de agir racional característica do ser universal (Sebastião, 1998, p.312). A alfabetização de massas foi pensada pelos Estados Modernos Europeus, com o intuito de civilizar os cidadãos e garantir uma coesão e paz social que não pusesse em causa a legitimidade e unidade desses mesmos Estados (Valentim, 1997, p.13). A lealdade dos cidadãos, devidamente esclarecidos por via da instrução, seria conseguida através daquelas funções atribuídas ao sistema escolar que, enquanto instituição especializada, assumia a representação da vontade e dos interesses gerais e a transmissão dos valores e saberes universais (Tedesco, 1999, p. 30). Ao definir como objectivo todos terem acesso à escola básica, estes Estados passaram a ter que assumir também a gratuitidade e obrigatoriedade da frequência escolar. A institucionalização de uma cultura escrita para o povo manteve-se, assim, um assunto dos Estados e das classes dirigentes tendo como objectivo fundamental a garantia da consolidação da democracia e, simultaneamente, da coesão social. Esta, na opinião de Tedesco, exprimia-se através de duas dimensões distintas – em termos de conteúdos, através da aceitação de uma concepção comum do mundo e da sociedade e, em termos institucionais, de um sistema teoricamente capaz de incluir todos (Tedesco, 1999, p. 30).

Enfim, como Almeida e Vieira sistematizam, “a criação de um sistema de ensino público moderno – laico e assente na Razão; centralizado no Estado, como representante legítimo do Bem Comum; dirigido ao Indivíduo, liberto dos constrangimentos comunitários -, alargado a todo o espaço nacional e estruturado de forma sequencial é obra de um Estado liberal burguês que, através da Escola, pretende reforçar a sua acção de homogeneização cultural e linguística” (Almeida e Vieira, 2006a, p.52-53).

Serão justamente as elites burguesas e liberais – protagonistas das iniciativas modernizadoras da primeira metade do século XIX – as que primeiro usufruirão deste sistema. Mesmo nos países europeus mais precoces em matéria de escolarização da sua população somente nos finais de Novecentos se concretiza o acesso universal à escolaridade básica. As mulheres e os grupos sociais mais desfavorecidos só tardiamente acedem à escola pública. O princípio da igualdade (de oportunidades de acesso à cultura escrita por parte de todos os cidadãos) tem, efectivamente, uma aplicação muito lenta, sobretudo durante o século XIX (Almeida e Vieira, 2006a, p.53). A este propósito Almeida e Vieira chamam a atenção para a contradição existente entre a *condição* moderna, imaginada e/ou retoricamente construída e a sua *experiência* efectiva, já que, ao longo de todo o século XIX, as sociedades europeias demonstram, por um lado, “«uma retórica universalista»” e, por outro, a “«existência de fortes barreiras entre os grupos sociais no acesso às liberdades»” (sublinhados das autoras, Almeida e Vieira, 2006a, p.54).

Ainda assim, em cada País da Europa, a expansão da alfabetização e, posteriormente da escolarização alargada dependeu de um conjunto de variáveis económicas, sociais, políticas, militares e religiosas que se traduziu em configurações escolares específicas consoante os momentos históricos em causa. Este facto não é de estranhar, uma vez que a construção da modernidade europeia não foi um processo linear nem homogéneo. Pelo contrário, a pluralidade de formas de construção daquele projecto reflecte-se bem no caso particular do nosso País. O processo de escolarização – e alfabetização – da população portuguesa constitui, de facto, “um elucidativo exemplo dos sinuosos e, por vezes, contraditórios caminhos através dos quais se tem afirmado entre nós” a modernidade (Almeida e Vieira, 2006 a, p.27).

3.1.1. Da constituição do sistema educativo formal à sua democratização em Portugal

Ao contrário do que sucedeu noutros Estados, tanto o processo de alfabetização como o de escolarização em Portugal foram particularmente morosos. Como Candeias sistematiza, “o caso português é, durante mais de um século, segundo todos os dados disponíveis, quer se tratem de dados de origem nacional quer externa, um caso *singular* de *dupla periferia* no contexto europeu: periferia face ao «núcleo duro» da alfabetização [constituído pelos países do norte e centro-norte da Europa] e, no decorrer do século XX, periferia face aos limites sul, leste e oeste que historicamente foram menos impregnados pela cultura escrita” (sublinhados nossos, Candeias, 2001, p.44).

Em contrapartida, algumas das reformas educativas decretadas foram claramente precursoras comparativamente com outros países, como é o caso da Reforma Pombalina - a primeira “Reforma Estatal do Ensino na Europa Católica” (Nóvoa, 1991, p.65) - e da Reforma promovida por Passos Manuel, em 1835, através da qual se institui a obrigatoriedade de frequência do ensino primário, enquanto a maioria dos países europeus só o faz em finais do século XIX ou no início do século XX⁴⁷ (Almeida e Vieira, 2006 a, p.54).

Não obstante a tentativa de generalização do ensino primário a toda a população, incluindo a feminina, por parte do Estado, durante a segunda metade do século XVIII e todo o século XIX, o sistema educativo público permanece circunscrito a uma população *minoritária* e urbana (sublinhados nossos, Almeida e Vieira, 2006 a, p.55). O “*determinismo rural* sobre o processo de alfabetização/escolarização” faz-se sentir duradouramente (sublinhados das autoras, Gameiro, 1998, p.50, citado por Almeida e Vieira, 2006 a, p.55). O facto de a sociedade portuguesa se encontrar predominantemente assente no mundo rural, desenvolvendo essencialmente uma agricultura de subsistência e dispondo de um fraco poder de compra relativamente a outros países europeus (cf. Candeias, 2001, p.49), contribuem para explicar porque motivo a maioria dos portugueses ignoravam ou contornavam as pressões para se escolarizarem, optando por construir uma relação com o mundo letrado “de acordo com as suas necessidades de adaptação ao mercado de trabalho e das suas estratégias pessoais e familiares de ascensão social, num ritmo que consideravam adequado à sua vida” (Candeias, 2001, p.58).

3.1.2. O lento processo de construção da profissão docente

Ao processo de alfabetização/escolarização da população portuguesa encontra-se indubitavelmente associado um processo de construção da profissão docente. De acordo com Nóvoa, será em 1772, com a implementação da Reforma promovida por Pombal que se desenham os primeiros *contornos* desta actividade profissional (sublinhados do autor, Nóvoa, 1991, p.67). Após a expulsão dos jesuítas em 1759, a fim de preencher o vazio deixado pela Companhia de Jesus, sobretudo ao nível do que hoje designamos por ensino secundário, Pombal desencadeou a “primeira Reforma Estatal do Ensino”, procurando promover a secularização, estatização e uniformização do ensino a todo o País (Nóvoa, 1991, p.65-66).

Não se verificava, no entanto, um processo de laicização do ensino, uma vez que os eclesiásticos continuavam a fornecer muitos elementos ao corpo docente (Fernandes, 1994, p.274, citado por Pintassilgo, 1999, p.91) e o ensino da moral e da religião católica

⁴⁷ Já anteriormente, como salientam Almeida e Vieira, “a reforma pombalina do ensino tinha representado um esforço deveras precursor de estatização e laicização do ensino” (Almeida e Vieira, 2006 a, p.54).

enformava, claramente, a componente socializadora do embrionário currículo então desenvolvido nas escolas régias (Pintassilgo, 1999, p.91). Na verdade, os mestres de origem religiosa não só eram bastante numerosos nas primeiras gerações de profissionais do ensino, como mantinham uma presença muito significativa no seio do professorado primário até finais do século XIX (Nóvoa, 1991, p.76).

Em 1772, com uma Reforma do Ensino mais “global e audaciosa, alargada ao «primário» (escolas régias de ler, escrever e contar) e ao «superior» (Universidade de Coimbra” (Nóvoa, 1991, p.67), Pombal promoverá um esforço real de construção de uma rede escolar pública e dará os primeiros passos no sentido de uma *progressiva funcionarização do professorado* (sublinhados do autor, Nóvoa, 1991, p.68). Ora, a Reforma de 1772, segundo Nóvoa, deixa antever a vontade de estimular o desenvolvimento dos centros urbanos, nomeadamente do litoral, sendo os professores investidos como os *agentes primeiros* desta determinação (sublinhados nossos, Nóvoa, 1991, p.67). Como se depreende, inicia-se então um processo «subjectivo» de atribuição de funções aos professores que se irá alargando sucessivamente ao longo do tempo, até atingir actualmente um carácter tão abrangente que é fortemente responsável pelo “mal-estar” e pela crise de identidade profissional dos professores (Cruz, 1988; Nóvoa, 1991; Gomes, 1993, Hargreaves, 2004, Sanches, 2004).

Ao assentar a sua política num reforço das camadas mercantis e burguesas, para quem a expansão do «ensino secundário» era de primordial importância, Pombal impõe a colecta de um imposto consagrado exclusivamente ao financiamento das despesas com a educação, decisão inédita na Europa do século XVIII. Dado que este imposto permitia custear os vencimentos dos professores, principia a constituir-se um *corpo de professores e de mestres régios* (sublinhados do autor, Nóvoa, 1991, p.67).

Entre outros privilégios que lhes são concedidos, salienta-se a aposentadoria activa, a isenção de certas funções públicas, a isenção de prestação de serviço militar, um tratamento judicial privilegiado e o não pagamento de certas franquias. Contudo, apesar de estes direitos serem extensíveis tanto aos professores como aos mestres régios, na prática somente os professores deles usufruíam (Nóvoa, 1991, p.72). Homens de origem humilde, sem quaisquer bens materiais, os mestres régios, na transição do século XVIII para o século XIX, sentirão “de forma dramática a contradição entre um *discurso* que valoriza socialmente a sua actividade e uma *prática* que não lhes concede as condições sociais e económicas mínimas para o exercício digno do seu Magistério” (sublinhados do autor, Nóvoa, 1991, p.77). De facto, a exiguidade do seu ordenado obrigava-os a dedicarem-se com bastante frequência a outras ocupações, acumulando-as com o exercício da docência, sendo esta, no entanto, a sua

ocupação principal. Nem por isso deixam de ser, segundo Nóvoa, os “protagonistas do *processo de profissionalização da actividade docente*” (sublinhados do autor, Nóvoa, 1991, p.77). Na realidade, contrariamente ao que acontecia no período anterior às Reformas Pombalinas, estes mestres possuíam uma autorização estatal para o exercício da actividade docente, sendo recrutados, controlados e remunerados directamente pelo Estado. A sua selecção e nomeação decorriam da realização de um exame e concurso nacional, tendente à uniformização do processo. O desempenho da actividade docente era apenas possível mediante a posse de uma licença ou autorização passada pelo Estado (Pintassilgo, 1999, p.90). Os percursos profissionais dos mestres régios revelavam, por outro lado, uma *estabilidade profissional* destoante com a realidade dos seus antecessores “cuja passagem pelas «coisas do ensino» era quase sempre temporária e ocasional” (sublinhados do autor, Nóvoa, 1991, p.78).

O carácter inovador das medidas políticas então implementadas, deve, no entanto, ser relativizado, já que, conforme Pintassilgo salienta, permanece uma imagem social bastante desvalorizada do mestre. Para além disso, verifica-se ainda a total ausência de um sistema de formação de professores, o que dava possibilidade a qualquer indivíduo, portador de habilitações elementares e sem qualquer preparação pedagógica poder candidatar-se a um posto de mestre régio (Pintassilgo, 1999, p.90)⁴⁸.

À aposta pombalina no «ensino secundário», visível na “oferta acrescida de classes régias de filosofia, de grego, de retórica e, num certo sentido, de gramática latina”, não corresponde, no entanto, uma procura proporcional por parte da população que demonstra ter apenas interesse por se alfabetizar (Nóvoa, 1991, p.70). Justamente por isso, nas últimas décadas do século XVIII, é somente o ensino das “primeiras letras” que se expande, e com ele, o corpo dos professores primários e mestres régios. No princípio do século XIX, este corpo profissional era, no entanto, ainda pouco numeroso (menos de um milhar de indivíduos), exclusivamente masculino, (pois as mestres régias só entram em funções no ano de 1814) e oriundo dos estratos mais desfavorecidos da sociedade (Nóvoa, 1991, p.80).

A reforma promovida por Costa Cabral em 1844, visa, entre outras medidas, a implementação das escolas normais, o que cria as condições para um desenvolvimento de um sistema de formação de professores. Inicia-se o processo de concretização da “concepção de que os professores «formam-se»” (Pintassilgo, 1999, p.91). Em 1896, uma nova reforma possibilitará a expansão e consolidação das escolas de formação de professores. Mesmo

⁴⁸ Este facto não é de admirar, já que a noção de «preparação pedagógica» não se encontrava ainda assumida como uma necessidade, dado o carácter incipiente das ciências sociais em geral e da psicologia em particular.

assim, “em 1875 apenas 5,1% dos professores em exercício tinham concluído um curso normal e 39,2% tinham apenas como habilitação o já citado exame” (Pintassilgo, 1999, p.92). Esta situação terá levado o Estado a delegar a responsabilidade da realização dos exames nas escolas normais e a desenvolver-se uma preferência pelos detentores de um diploma normalista (Nóvoa, 1987b, I, p.421, citado por Pintassilgo, 1999, p.92). A reforma de 1901 tornará obrigatória a posse deste diploma para o exercício da profissão, sendo que, nesse ano, cerca de 50% dos docentes já possuíam a necessária formação profissional (Nóvoa, 1987b, I, p.475, citado por Pintassilgo, 1999, p.92). Com efeito, de acordo com Pintassilgo, a história da formação de professores do ensino secundário em Portugal deu os seus primeiros passos com a criação, “em 1901, do Curso de Habilitação para o Magistério Secundário, a que se seguiu, já em contexto republicano, a fundação das Escolas Normais Superiores de Lisboa e de Coimbra, integradas nas respectivas universidades” (Pintassilgo, 2002a, p.3).

No final do século XIX, as mudanças operadas no sistema escolar português procurarão valorizar socialmente a imagem dos professores, nomeadamente dos de instrução primária, contribuindo, assim, para dignificar esta profissão. O processo de profissionalização dos professores ganha um novo impulso na transição para o século XX, graças ao desenvolvimento das escolas normais e ao incremento do associativismo docente (Nóvoa, 1991, p.79). Nóvoa considera que este período corresponde a “um tempo forte na história da profissão docente” (Nóvoa, 1991, p.78). Pintassilgo, por sua vez, defende que o processo de estabelecimento do ensino normal em Portugal (no início do século XX) terá sido importante para a dignificação dos professores e consolidação do seu estatuto, por implicar um maior rigor no ingresso da profissão e um reforço do seu perfil académico. Entende ainda que o desenvolvimento das escolas normais também contribuiu “para a afirmação da pedagogia como ciência da educação, ao tornar mais aguda a consciência de que não basta conhecer a matéria, tornando-se necessário aprender a ensinar, processo esse que obriga a uma interligação estreita entre a formação teórica e a preparação prática” (Pintassilgo, 1999, p.92).

De acordo com Nóvoa, o período que se vive na viragem do século XIX para o século XX foi “decisivo para a consolidação do sistema escolar português”, dada a evolução então verificada do número de professores, da rede escolar, da criação e desenvolvimento do ensino normal, da feminização dos professores primários e da expansão das edições de livros escolares e pedagógicos (Nóvoa, 1991, p.79). Na verdade, no final do século XIX o corpo docente do ensino primário era já relativamente numeroso (mais de cinco mil), maioritariamente feminino e oriundo das camadas sociais intermédias (Nóvoa, 1991, p.81).

O processo de cientificação da pedagogia, ocorrido nas últimas décadas do século XIX, a par da instituição das escolas normais, no início do século XX, acentuou a consciência da necessidade de articular a produção de um saber pedagógico com a profissionalização da actividade docente (Pintassilgo, 1999, p.93).

Contudo, como Almeida e Vieira salientam, será durante a I República, que as contradições entre a retórica modernizadora e a prática serão, porventura, mais flagrantes (Almeida e Vieira, 2006 a, p.57). Se o projecto de formação de professores desenvolvido pela I República procura acentuar a vocação simultaneamente académica e profissional das escolas normais, as realizações práticas não corresponderam aos ideais pedagógicos expressos, já que, no final da República, era apenas de 651 o número de normalistas formados pelas novas escolas (Pintassilgo, 1999, p.93).

Ainda assim, o combate ao analfabetismo e a aposta na escola “como lugar de formação de (novos) cidadãos” constituía, para o Estado republicano, uma das formas mais eficazes de «reformatar a mentalidade portuguesa» e de a converter aos valores do positivismo e do cientismo” (Almeida e Vieira, 2006 a, p.58). Por isso, em 1911, foi instituída uma nova Reforma do Ensino Primário que contemplava o lançamento de um Ensino Infantil facultativo (até então inexistente), um Ensino Primário Complementar de dois anos e um Ensino Primário Superior de três anos, ambos de frequência facultativa. Em 1919, a escolaridade obrigatória foi alargada para cinco anos (Almeida e Vieira, 2006 a, p.58). Com este período mais alargado de frequência escolar “pretendia-se não só transmitir elementos de uma cultura científica que extravasa em muito as aprendizagens escolares básicas do ler, escrever e contar, como também introduzir elementos de uma educação moral, modalidade de educação cívica republicana, formadora de cidadãos” (Almeida e Vieira, 2006 a, p.58).

Na prossecução desta “grande empresa histórica da *escolarização*, que transformará para sempre o rosto das nossas sociedades” (sublinhados do autor, Nóvoa, 1991, p.79), a acção desenvolvida pelos principais agentes desta operação, os professores, não terá sido despiciente. Como Nóvoa afirma, “no momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores são investidos de um imenso poder: doravante, detêm as chaves da ascensão social de largas camadas da população. Funcionários do Estado e agentes de reprodução da ordem social dominante, os professores personificam também as esperanças de mobilidade social de vários extractos da sociedade: *agentes culturais*, os professores são também, inevitavelmente, *agentes políticos*” (sublinhados do autor, Nóvoa, 1991, p.80).

Falamos, no entanto, apenas da acção dos professores de instrução primária, já que a abertura da escola «alargada» a toda a população em idade escolar só ocorrerá efectivamente a partir da década de 70 do século XX. Até então, a prioridade das políticas educativas assentava na garantia e imposição de uma instrução mínima a todos e, entre estes, na selecção dos mais capazes, “extremando-os dos incapazes de ascenderem sem prejuízo da colectividade a outros graus superiores da cultura” (Resende, 2003a, p.287). A Reforma do Ensino Secundário iniciada pelo Governo do Estado Novo, em 1935 e reafirmada em 1936, expressava, justamente, esta concepção hierárquica ligada à aquisição de conhecimentos “transformando o terceiro ciclo do liceu no momento adequado para se realizar a síntese integrada de todo o esforço cognitivo realizado ao longo do percurso escolar anterior” (Resende, 2003a, p.291). “Os sentidos de vocação e de revelação que eram veiculados pelas concepções oficiais construídas em torno das potencialidades do conhecimento ligado à cultura geral – erudita e desinteressada – difundida pelos liceus encontraram um eco professores que leccionavam nestas escolas” (Resende, 2003a, p.291). Aos professores do ensino secundário competia, portanto, não só transmitir uma “cultura geral desinteressada” como participar na formação da personalidade dos jovens que integravam as élites que prosseguiram os estudos (Resende, 2003a, p.291).

No século XXI, as expectativas de ascensão social continuarão a ser depositadas nos professores – de todos os níveis de ensino – tal como se continua implicitamente a solicitar-lhes que não escamoteiem a “formação integral” dos seus educandos. No entanto, como veremos, a acção dos docentes passará a representar igualmente todos os problemas sociais que o projecto de construção de modernidade não conseguiu resolver. Actualmente, tal como sucedeu ao longo de todo o século XIX e na primeira metade do século XX, os professores lutam pela melhoria do seu estatuto e pela dignificação da sua imagem social. Agora como então este corpo de profissionais apresentava o seu estatuto de «peritos» - “detenção de um conjunto de conhecimentos especializados na área do ensino” - (Nóvoa, 1991, p.80) e a elevada importância social da sua actividade profissional como os dois principais argumentos para defender as suas reivindicações sócio-profissionais.

Na década de 50 do século XX, o discurso dos professores do ensino liceal revelava a apropriação de elementos do discurso pedagógico inovador proveniente do movimento da Escola Nova, ainda que, como salienta Pintassilgo, “sem uma adesão explícita às concepções sociais e políticas que haviam dado coerência a essa corrente nas primeiras décadas” daquele século (2002b, p.29). Nas concepções produzidas na imprensa pedagógica valorizava-se a experiência profissional e a posse de uma formação científica e de uma formação pedagógica,

ainda que a cientificidade da pedagogia pudesse ser relativizada. De qualquer modo, a integração no pensamento dos professores, dos postulados relativos ao aluno e ao acto pedagógico identificados com a tradição renovadora tornou-se um importante factor de identidade dos docentes liceais (Pintassilgo, 2002b, p.29).

Uma outra dimensão importante do processo de profissionalização desta classe decorreu da assunção da ideia de que os professores do ensino secundário deveriam possuir um saber especializado e competências específicas para leccionar uma dada disciplina (Resende, 2003a; Pintassilgo, 2005). A consolidação do sistema de formação de professores - na segunda metade do século XIX, no caso dos professores do ensino primário e ao longo do século XX, no que respeita aos professores do ensino secundário – contribuiu, pois, decisivamente, para a afirmação da pericialidade deste corpo profissional (Nóvoa, 1991, Resende, 2003a; Pintassilgo, 2002a)⁴⁹.

Ao equacionar em que medida o professor do ensino secundário pode ser considerado como um “artesão do ofício de ensinar”, um “intelectual autónomo e crítico em relação ao saber/poder instituído” ou um “profissional/especialista do ensino” – ambiguidade que sempre caracterizou a profissão docente - Pintassilgo salienta como a particularidade desta actividade profissional multifacetada e por natureza compósita, contempla, afinal, estas diversas componentes (cf. Pintassilgo, 2002b). Interessa-nos, ainda assim, sublinhar o facto de os professores, por disporem de um conjunto específico de conhecimentos e competências de índole académica e profissional constituírem um conjunto particular de especialistas, os “especialistas do acto educativo”. Aliás, esta reivindicação de que os professores são detentores de um saber capaz de fundamentar cientificamente a sua actividade era explicitamente assumida nos discursos dos docentes do ensino secundário que, nas décadas de 50 e 60 do século XX escreviam na revista *Labor* (Resende, 2003a; Pintassilgo, 2005). Ora, como Pintassilgo afirma, o entendimento do professor como “profissional do ensino surgia, por vezes, em contraponto com a noção de funcionalismo aplicada aos professores, o que não deixa de ser curioso num país, como Portugal, em que o processo de transformação dos professores em funcionário do Estado foi relativamente prematuro e parte indissociável, não só da estruturação do Estado moderno, como também do sistema de ensino e da formação da profissão docente” (2005, p.60).

⁴⁹ Recordamos que a formação de professores do ensino secundário em Portugal data de 1901. No entanto, as Escolas Normais Superiores de Lisboa e Coimbra, integradas nas respectivas universidades, só foram fundadas no período da I República. Em 1930, a formação profissional dos professores foi retirada das universidades, tendo passado a ser disponibilizada pelos liceus normais. Retornará à universidade com a Reforma Veiga Simão (Pintassilgo, 2000a, p.3-4).

Por outro lado, o desenvolvimento das associações de professores do ensino primário, durante a segunda metade de oitocentos⁵⁰, e dos professores do ensino secundário nas primeiras décadas do século XX⁵¹ permitiu a intensificação do processo de identidade profissional dos docentes e a sua adesão a um conjunto de valores ético-deontológicos (Nóvoa, 1991, p.80; Pintassilgo, 2007, p.12).

Em meados do século XX, “a natureza ética da profissão docente” aparecerá, no discurso dos professores do ensino secundário, como um dado incontornável (Pintassilgo, 2005, p.64). Assim, independentemente das divisões que atravessavam a classe – divisões essas que não mais deixarão de persistir⁵² (Cruz, 1988; Gomes, 1993) -, um dos traços fundamentais do processo de profissionalização dos professores do ensino primário e secundário assentou na assunção de uma deontologia docente associada a um conjunto de crenças, normas, regras, sentidos e valores comuns (Pintassilgo, 2005).

Vale a pena mencionar a este respeito, seguindo de perto a perspectiva de Pintassilgo, que a noção de profissão aqui em causa é entendida como uma construção social e histórica, através da qual foram sendo incorporadas, em diversos momentos e com intensidades distintas, questões respeitantes “ao exercício de competências assentes num corpo sólido de conhecimentos, a um percurso de formação relativamente longo e conducente a uma certificação, a uma relativa autonomia no desempenho da profissão, a um processo de socialização em determinados valores e normas de comportamento e à crença na alta função social da ocupação” (Pintassilgo, 2007, p.22

Aliás, a crença social nas potencialidades transformadoras da escola e, por consequência no papel social dos professores, encarada como um investimento pessoal útil e rentável e como um investimento social inevitável – típica da ideologia do progresso que caracterizava o século XIX e que tem sido actualmente reavivada – contribuiu para uma melhoria significativa do estatuto profissional dos docentes (Nóvoa, 1991, p.84). Com efeito,

⁵⁰ Nas décadas de transição do século XIX para o século XX serão os professores de instrução primária os grandes impulsionadores do associativismo docente, conduzindo à criação das primeiras organizações de classe tendo por base o grau de ensino (Pintassilgo, 2007, p.4)

⁵¹ A primeira associação representativa dos interesses do professorado do ensino liceal – A Associação do Magistério Secundário Oficial - foi criada em 1904. O carácter acentuadamente sectorial do associativismo docente é entretanto visível na criação, durante a I República, de uma associação de professores liceais do Norte do país e de uma outra representativa dos professores do ensino industrial e comercial. Nos primeiros anos do regime do Estado Novo, o percurso associativo dos professores registou um ponto alto, dada a realização de cinco congressos do ensino liceal entre 1927 e 1931 (Pintassilgo, 2007, p.4).

⁵² A classe docente é, com efeito, uma classe profundamente dividida, não só em termos de proveniência sócio-cultural e geográfica, como no que respeita à sua faixa etária, à sua formação, aos motivos pelos quais decidiu exercer a profissão e às concepções sobre a sua prática e objectivos do sistema escolar (Cruz, 1988).

quando os resultados do Censo da População de 1890 evidenciavam as proporções do “*flagelo do analfabetismo*” em Portugal (a expressão é de Nóvoa, 1991, p.84), os professores eram apresentados como os actores capazes de potenciarem a regeneração social de que o país parecia necessitado, sendo encarados como os principais protagonistas do combate ao analfabetismo (Pintassilgo, 1999, p.94).

O papel social dos professores foi *amplificado*, nomeadamente no que respeita à sua influência junto da comunidade onde vive e trabalha. A mitificação da figura do professor era ilustrada pelo facto de este ser apresentado, designadamente nas comunidades rurais, como um “verdadeiro sacerdote laico, que desempenhava um papel alternativo ao dos padres do catolicismo” (sublinhados nossos, Pintassilgo, 1998, p.68-71, citado por Pintassilgo, 1999, p.95). No pensamento pedagógico produzido no período republicano, o professor surgia como referência moral, não só dos alunos como de toda uma comunidade, o que contribuiu para reforçar a sua responsabilidade moral e social (Pintassilgo, 1998, p.241-242, citado por Pintassilgo, 1999, p.95).

Neste período, é já de mulheres professoras que também falamos, pois a sua percentagem, desde o seu ingresso na profissão em 1814, não mais deixou de aumentar (Nóvoa, 1991, p.85). De qualquer modo, durante a I República, o discurso produzido sobre as funções dos professores veiculava uma *representação masculina da profissão docente*, “pois via-se mal de que forma as mulheres-professoras poderiam *substituir em tudo o padre (...)*” (sublinhados do autor, Nóvoa, 1991, p.88).

Apesar da importância atribuída à educação durante a I República, quer em termos ideológicos, quer legislativos, não se registaram grandes avanços na alfabetização da população portuguesa. Na verdade, de 1900 a 1930, a percentagem de alfabetizados com mais de 10 anos passou de 27% para 40%, tendo apenas aumentado 13% ao longo de trinta anos⁵³ (Candeias, 2005, p.495). Quando por toda a Europa, o analfabetismo começava já a desaparecer, em Portugal, a população - nomeadamente a das faixas etárias mais novas - 10-14 anos -, continuava a resistir à escola (cf. Candeias, 2005, p.495).

A este propósito, Candeias chama a atenção para o facto de, até à década de 40 do século XX, o acesso à cultura letrada continuar a acontecer depois dos 14 anos, fora da escola e em função do contexto social, de trabalho ou geográfico (Candeias, 2005, p.495). A partir de 1940 e, mais intensamente, depois de 1960, decorrerá uma segunda etapa de acesso à

⁵³ Em 1900, nos países nórdicos, na Alemanha, Escócia, Holanda e Suíça a população alfabetizada atingia aproximadamente os 98%; em Inglaterra e País de Gales, 88%; em França, na Bélgica e Irlanda, 80%; na Áustria e Hungria, 70%; em Espanha, Itália e Polónia, 40%; em Portugal, aproximadamente 25% (cf. Candeias, 2005, p.483).

cultura letrada, desta vez já através da escola. Assim, se em 1930 apenas 42% dos indivíduos com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos se encontravam alfabetizados, em 1960 esta percentagem atingia os 97% (Candeias, 2005, p.494). Legislada em 1844 (Carvalho, 1986, p.578 citado por Candeias, 2005, p.495), a escolaridade obrigatória só foi, na verdade, definitivamente implementada mais de um século depois.

A morosidade do processo de alfabetização e escolarização da população portuguesa prende-se, entre outros factores, com dificuldades financeiras, com a instabilidade política que caracterizou a I República e com o facto de o Estado português nunca ter sido alvo de grandes pressões sociais, económicas, políticas e culturais para pôr em prática aquele processo (Valentim, 1997, p.17). De acordo com Valentim, a sólida identidade do povo português não implicou a necessidade de integração de minorias étnicas, nacionalidades centrífugas ou criação de uma língua nacional; o povo - concentrado na agricultura - manifestou, durante décadas, um enorme desinteresse perante a utilidade da escola; a industrialização surge tardiamente, o que adia a necessidade da instrução primária fornecer os conhecimentos técnicos aplicáveis na indústria e alimenta o distanciamento da população relativamente à necessidade de ser escolarizada; a intervenção religiosa no ensino é rejeitada, o que deixa ao Estado a tarefa de assumir sozinho a expansão da escola (Valentim, 1997, p.17 e 18).

A partir da perspectiva de Jaime Reis, Candeias corrobora alguns destes argumentos (cf Candeias, 2005, p.495), salientando, no entanto, a eficácia do Estado Novo, relativamente aos regimes políticos anteriores, na promoção da escolarização básica em Portugal (cf Candeias, 2005, p.495-496). Com efeito, as medidas educativas preconizadas pelo Estado Novo logo em 1927 – redução do ensino primário obrigatório de cinco para três anos – “acabam por ter os seus frutos” (Almeida e Vieira, 2006 a, p.60). Mais do que a “uma deliberada «política [...] de estagnação educacional»” (Mónica, 1978, p.39, citada por Almeida e Vieira, 2006, p.60) estas mudanças educativas “parecem corresponder a um ajustamento «realista» à estrutura da procura popular de educação sendo fundamentais para «naturalizar» a ingerência do Estado num processo outrora da responsabilidade exclusiva da família” (Almeida e Vieira, 2006 a, p.60).

A construção ideológica da imagem do professor como um “sacerdote da democracia” – fortemente propagada durante o regime republicano – foi substituída, no Estado Novo, pela imagem do (a) professor(a) como “um(a) moldador(a) de almas”, uma vez que a acção da escola passou a estar mais dirigida para a propagação de valores e ideais sustentadores de um regime autoritário e de ditadura (Araújo, 1990, p.86). A esta mudança do papel do professor do ensino primário não terá sido alheio o processo crescente de feminização da classe docente

(cf Araújo, 1990). Em consonância com a ideologia e os valores do regime nacionalista, o Estado difundia uma *representação feminina da profissão docente* e desenvolvia uma estratégia que visava considerar o exercício da actividade docente mais como uma *ocupação/missão* do que como uma verdadeira *profissão* (sublinhados do autor, Nóvoa, 1991, p.88). De acordo com Araújo, o facto de as actividades das mulheres serem ideologicamente construídas em torno da esfera doméstica - sendo esta apresentada como específica da sua actividade - poderá ter conduzido as professoras a representar a sua actividade profissional sobretudo no espaço da *sala de aula*, resguardando-se de um envolvimento com a comunidade circundante (sublinhados nossos, Araújo, 1990, p.91)⁵⁴.

A representação da profissão docente como uma “missão” e “vocação” era igualmente comum nos discursos proferidos pelos professores do ensino secundário durante o Estado Novo. A transcendência da missão do professor conduzia, aliás, com frequência, à analogia entre o professor e o sacerdote e ao entendimento da actividade docente como sacerdócio (Pintassilgo, 2002b; 2005). A este propósito, Pintassilgo constata como o discurso dos professores do liceu remetia simultaneamente “para referências associadas ao entendimento destes como profissionais do ensino e para referências derivadas de um entendimento mais tradicional da função docente. Era como se a reivindicação de um estatuto profissional necessitasse de ser legitimada pela evocação da transcendência de uma missão, sem a qual o ser professor careceria de sentido (Pintassilgo, 2005, p.70-71).

No que se refere ao ingresso das mulheres no corpo dos professores, este tinha sido facilitado pela divulgação, a partir de meados do século XIX, de um conjunto de teses que advogavam uma ideia central: “«a mulher é a educadora por excelência»” (Nóvoa, 1991, p.86). Mas, para além destas perspectivas, o baixo nível das remunerações dos professores contribuía seguramente para a feminização do professorado, pois enquanto os homens, como a Associação dos Professores de Portugal reconhecia, “procuravam e encontravam funções mais lucrativas” (Nóvoa, 1991, p.87), para muitas mulheres esta opção constituía “a única via possível de promoção sócio-económica e de libertação do trabalho nos campos” (Nóvoa, 1991, p.86).

O processo de feminização do ensino, particularmente visível no ensino primário, também dificultou a valorização profissional deste grupo e, sobretudo, uma melhoria

⁵⁴ Note-se, porém, que é no espaço da sala de aula que as aprendizagens disciplinares continuam a ser construídas sendo pois, aí, que os professores (do sexo feminino e masculino) representam ainda a sua actividade profissional.

significativa do seu estatuto sócio-económico⁵⁵. O Estado Novo prosseguia este objectivo com o intuito “de «travar» o processo de profissionalização e de recuperar uma visão «missionária» da actividade docente” (Nóvoa, 1991, p.108).

No que respeita à formação dos professores de instrução primária, o regime político de Salazar conseguiu acabar “com as veleidades de uma formação de professores assente em bases intelectuais e em referências científicas sólidas, pois para produzir mestres capazes de realizar o ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar (...) não era necessário um ensino normal de elevado nível académico” (Nóvoa, 1991, p.108).

O mesmo regime político extinguiu, em 1930, as Escolas Normais Superiores de Lisboa e Coimbra retirando a formação profissional dos professores do ensino secundário das universidades e deslocando-as para os liceus normais, sob coordenação directa do Ministério da Educação Nacional. O novo modelo de formação de professores passou a assentar numa clara compartimentação das diversas componentes de formação. Assim, em primeiro lugar aparecia a formação científica numa área de especialidade, a qual decorria da conclusão de uma licenciatura. Depois, surgia uma formação pedagógica de natureza teórica – a chamada «cultura pedagógica» - resultante da frequência com sucesso das disciplinas incluídas nas Secções de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras de Lisboa e de Coimbra.. Só então o candidato a professor se poderia iniciar na “prática pedagógica”, realizando, em Liceus Normais criados em Lisboa e em Coimbra, um estágio de dois anos (posteriormente reduzido a um ano), sob a orientação de professores metodólogos. No final do processo de formação o mesmo candidato realizava o Exame de Estado, “através do qual o regime pretendia – nem sempre com sucesso – garantir um controlo rigoroso sobre o acesso à profissão (Pintassilgo, 2002b, p.3-4).

No difícil contexto do Estado Novo, marcado por um conjunto de medidas tendentes a uma certa desprofissionalização da classe docente e à dependência dos professores relativamente ao poder estatal, através do accionamento de “dispositivos de controlo administrativo-pedagógico e político-ideológico” (Pintassilgo, 1999, p.95), - dependência esta que se irá verificar até aos nossos dias - O Sindicato Nacional dos Professores⁵⁶, através da publicação do *Boletim do Sindicato Nacional dos Professores*, não deixa, no entanto, de procurar a revalorização da função social do professor e a legitimação social da profissão

⁵⁵ Para uma análise das várias teorias explicativas da transformação da profissão docente numa profissão feminizada consulte-se Araújo, 1990, p.93-101.

⁵⁶ Fundado em 1939, com a designação de Sindicato Nacional dos Professores do Ensino Particular, tendo sido designado apenas como Sindicato Nacional dos Professores desde 1952 (Pintassilgo, 2007, p.10).

docente (Pintassilgo, 2007, p.9). Ao enfatizar o papel dos professores como educadores dos “cidadãos do futuro”, que exercem a sua profissão com “vocaçãõ” ou com espírito de sacerdócio”, o discurso sindical irá recuperar os tradicionais pressupostos de raiz iluminista que prevaleciam no discurso pedagógico proclamado na transição do século XIX para o século XX (Pintassilgo, 2007, p.17), e que ainda hoje subsistem nas representações de muitos docentes.

3.1.3. Lógicas contraditórias que presidiram à expansão do sistema educativo nacional

No que se refere ao processo de escolarização da população portuguesa, este concretizou-se “a duas velocidades”, pois se foi durante o Estado Novo que foi alargada *a todos* a escolaridade *básica obrigatória*, apenas *alguns* tinham acesso a uma estrutura escolar *pós-obrigatória*, estrutura esta que era configurada de forma fortemente estratificada⁵⁷ (sublinhados nossos, Almeida e Vieira, 2006a, p.61). Deste modo, enquanto na maioria dos países da Europa tinha lugar uma explosão escolar entre os anos 50 e os anos 70 do século XX, traduzida numa generalização do ensino secundário e numa enorme expansão do ensino superior (Delcourt, 1984), em Portugal apenas se massificava a escolaridade mínima.

Para isso terá seguramente contribuído o processo de urbanização do País, o crescimento da industrialização e as correlativas transformações sócio-ideológicas nas elites dirigentes, bem como a incorporação das teses do capital humano nos objectivos da política educativa portuguesa nos anos 50 (Valentim, 1997, p.49). Segundo Candeias, a escola só se terá implantado no campo quando a cultura camponesa das aldeias deixou de ser a cultura dominante ao ter sido submergida pela influência das cidades. Na realidade, “modos de vida que se regem pelo Sol e pelas estações, com épocas de trabalho intenso e continuado, e em que a sobrevivência obriga a que todos se ocupem com a agricultura e pecuária, são tremendamente difíceis de conciliar com uma instituição que se rege por horários que pressupõem uma disponibilidade total da criança, de uma criança liberta do trabalho quotidiano” (Candeias, 2001, p.84). A difusão e massificação da escola só terá principiado então a fazer sentido para a maioria da população, quando a extensão da sociedade urbana a todo o país demonstra que é realmente possível atingir-se a ascensão social através da escola (Candeias, 2001, p.84-85).

Por sua vez, a influência das teorias do capital humano na formulação das políticas

⁵⁷ São estabelecidas duas vias de ensino, sendo uma destinada ao “exercício do trabalho intelectual, visando o «saber desinteressado» - o ensino liceal – e o prosseguimento universitário dos estudos e a outra destinada ao exercício de um trabalho manual fortemente qualificado – o ensino técnico – dirigida às elites oriundas essencialmente do operariado urbano e da pequena burguesia local” (Almeida e Vieira, 2006a, p.61)

educativas nacionais – hoje reafirmada na retórica sobre educação - leva o então ministro da Educação, Leite Pinto, a advogar a necessidade de o sistema escolar corresponder com mão-de-obra qualificada às exigências do mercado de trabalho, para poder desempenhar as novas funções impostas pela indústria moderna (Almeida e Vieira, 2006 a, p.62). É neste período que o sistema de ensino português recorre, pela primeira vez, a uma instituição pericial supranacional – a OCDE – para desenvolver uma “ambiciosa avaliação do estado da educação portuguesa” (Almeida e Vieira, 2006 a, p.62). Nos resultados da comparação que é realizada com outros países do Sul da Europa, nomeadamente com Espanha, Itália, Jugoslávia, Grécia e Turquia é evidenciada a incipiente escolaridade da população portuguesa nos anos 50 (Almeida e Vieira, 2006 a, p.63).

O atraso educativo acumulado em Portugal não mais deixará de ser ressaltado nas comparações internacionais periodicamente efectuadas pela OCDE até à data. Já então, tal como presentemente, se apontava a necessidade de se investir na educação nacional – isto é, na qualificação dos recursos humanos - como forma de se proceder ao desenvolvimento económico do país. A dependência de Portugal relativamente à *assistência técnica e especializada* desta instituição pericial supranacional de natureza intergovernamental e a sua influência na formulação e desenvolvimento das políticas educativas nacionais (cf Teodoro, 2001), comprovam bem como este sistema pericial têm vindo a influenciar a reflexividade simbólico-ideológica e técnico-ideológica produzida pelo Estado português a respeito da educação. Na verdade, segundo Teodoro, a OCDE desempenhou um papel de primeiro plano na assistência técnica à expansão do sistema escolar português e de legitimação política das opções estatais subjacentes⁵⁸ (Teodoro, 2001, p.136).

Não obstante o alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos e a previsão de um “«ciclo preparatório do ensino secundário” na primeira metade dos anos 60 do século XX (Almeida e Vieira, 2006a, p.62), o panorama respeitante à alfabetização da população em idade activa é ainda bastante deficitário em 1970. Assim, nesse ano, 96% dos indivíduos com idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos encontravam-se alfabetizados; esta percentagem descia para 80% nas faixas etárias entre os 30-34 anos; diminuía para 70% na faixa que compreende os 40-44 anos, sendo somente de 59% na faixa etária dos 50-54 anos e de 47% na faixa de idades entre os 60 e os 64 anos (Candeias, 2005, p.494).

Foi, porém, na viragem para a década de 70, “em plena renovação marcelista do

⁵⁸ Para além de ter desenvolvido, em diversos relatórios, um conjunto intensivo de recomendações à política educativa portuguesa, a OCDE participou directamente, através de peritos seus, em diversos projectos do Ministério da Educação, como por exemplo, o do lançamento da Tele-escola, nos anos 60, e o que visou a reforma do ensino superior, com a criação de novas universidades (Teodoro, 2001, p.136).

regime ditatorial, que os argumentos da «democratização escolar» foram finalmente acolhidos pelos poderes públicos” (Almeida e Vieira, 2006 a, p.62). O problema da «massificação escolar» terá sido trazido para a ordem do dia quando, em 1971, o ministro da Educação Veiga Simão, colocou “à discussão pública os projectos de uma ambiciosa reforma de todo o sistema educativo visando o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior” (Almeida e Vieira, 2006 a, p.62-63). Foi, portanto, no início da década de 70, que a «democratização do ensino» entrou no discurso oficial, dando origem ao alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos em 1973 (Valentim, 1997, p. 51). Para além desta medida, institucionalizou-se a educação pré-escolar, a polivalência do ensino secundário e a inclusão de um 12º ano. A expansão e diversificação do ensino superior e uma nova estruturação da formação profissional e da educação permanente fizeram ainda parte deste ambicioso plano (Almeida e Vieira, 2006a, p.63).

Apesar de ter sido posto em causa em 1974, com a Revolução, este plano não deixou de ser “inspirador de muitas das medidas educativas tomadas e postas em prática após o 25 de Abril” (Almeida e Vieira, 2006 a, p.63). Foi o caso da reforma da formação de professores que se revelou muito útil para a revalorização do estatuto profissional e científico dos professores e para a sua afirmação como especialistas do ensino. Na verdade, foi no contexto da Reforma Veiga Simão que se criou, nas Faculdades de Ciências, um Ramo de Formação Educacional, promovendo-se, deste modo, o retorno da formação profissional dos professores à universidade. O percurso de formação passou a ser integrado numa única instituição, apesar de existir uma relativa compartimentação entre as componentes pedagógica e científica. A habilitação para a docência passou a ficar apenas dependente da obtenção do grau universitário (Pintassilgo, 2002a, p.4).

A rápida difusão da escolaridade iniciada com a Reforma Veiga Simão provocou, ao longo da década de 70 e 80 uma “verdadeira explosão quantitativa do corpo docente”, tendo o seu número aumentado tanto em termos absolutos como em termos relativos (Cruz, 1988, p.1191). Este crescimento foi particularmente relevante no caso dos professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico e dos professores do ensino secundário (Cruz, 1988, p.1191-1192).

Todavia, até meados dos anos 80, este crescimento quantitativo não foi acompanhado por um correspondente crescimento qualitativo. Dada a escassez de instituições de ensino vocacionadas para a formação de professores no início da década de 70, e face ao aumento de procura de formação escolar, verificava-se um grande desequilíbrio entre o número de professores profissionalizados e o número de vagas disponíveis para a docência. Assim, em 1973-74, a percentagem de professores do ensino secundário – precisamente o mais afectado

por esta situação – sem habilitação própria atingia os 31%. Em 1981-82, os professores deste nível de ensino sem curso superior eram de 25% (Cruz, 1988, p.1193). Esta situação contribuiu fortemente, segundo Cruz, para a degradação académica e profissional do estatuto dos professores (Cruz, 1988, p.1193).

A criação de escolas superiores de educação e departamentos universitários de ciências da educação, fruto da preocupação com a especialização pedagógica dos docentes permitiu, no entanto, que se efectuasse a correcção progressiva da qualificação dos docentes, possibilitando ainda que esta tenha sido extensível a todo o País, pois era sobretudo nas regiões mais desfavorecidas do interior e Sul que existia o maior número de professores sem habilitações próprias e sem curso superior. Assim, em 1985-86, a percentagem dos professores do ensino secundário sem habilitações próprias tinha já baixado para 11,9%, tendo igualmente diminuído para 18% a percentagem dos que não possuíam curso superior (Cruz, 1988, p.1193-1194).

O estatuto de especialistas do ensino foi reforçado pelo facto de esmagadora maioria dos professores (90% em 1985-86) exercerem em regime de exclusividade a sua profissão (cf Cruz, 1988, p.1201-1203). No entanto, este estatuto não deixa de continuar a ser marcado pela ambivalência da sua dependência face aos poderes estatais, ao contrário do que sucede, por exemplo, com os médicos, engenheiros e advogados que possuem uma autonomia profissional reconhecida pelas respectivas Ordens. Com efeito, se a profissão docente se encontrava já estatizada, a expansão do sistema de ensino e do número de contratações de professores – assegurada sobretudo pelo Estado, dada a diminuta intervenção do sector privado neste processo – veio acentuar o estatuto de “funcionários públicos” que os professores já detinham.

A tendência para a feminização da profissão, já anteriormente assinalada, consagrou-se em todos os graus de ensino (cf. Cruz, 1988, p.1198). Se no caso do ensino primário a percentagem de mulheres já era maioritária em 1965-66, o mesmo não sucedia no ensino secundário, uma vez que este era ainda composto por 54,6% de homens. Todavia, em 1974-75 estes haviam descido para 44,8%, passando a representar apenas um terço dos docentes no ano 1985-86. Nessa mesma data, comparativamente com os outros países da OCDE, Portugal apresenta uma das mais elevadas taxas de feminização docente: 76,85% (Cruz, 1988, 1197).

Ora, tal como Nóvoa e Araújo, Cruz considera que a feminização da docência, comparativamente com outras profissões que igualmente possuem saberes especializados, contribuiu para a degradação do estatuto sócio-profissional e económico dos professores, afectando ainda o seu prestígio social (Cruz, 1988, 1197). Nesta ordem de ideias não é

surpreendente que sejam os níveis de ensino menos prestigiados os mais feminizados: 61,8% no “secundário complementar” (actualmente designado apenas como ensino secundário); 69,1% no “preparatório” (2º ciclo do ensino básico); 92,4% no primário (1º ciclo do ensino básico) e 98,7% no pré-primário, em 1985-86 (Cruz, 1988, 1197-1198).

A opção das mulheres por ascenderem socialmente através da via ensino – já verificada no período anterior ao 25 de Abril de 1974 – continuou a manifestar-se. Na verdade, a julgar pela origem social dos professores, a profissão docente constituía “um importante factor da mobilidade social ascendente”, sendo a origem social mais referida a das classes trabalhadoras e diminuta a referência às classes médias⁵⁹ (Cruz, 1988, 1203). Ainda assim, a profissão docente parece também constituir um facto de confirmação de *status* para as classes medias (Cruz, 1988, 1205).

O facto de os professores percepcionarem a docência como instrumento de mobilidade social ascendente não invalida que a maioria (63%) tenha referido a vocação como a principal razão da sua escolha profissional. Foram, no entanto, os elementos do sexo feminino a referir mais esta razão, ao contrário dos professores homens que afirmavam, em maior percentagem, ter ingressado na profissão por ausência de outras alternativas (cf Cruz, 1988, 1207-1209). Não quer isso dizer, porém, que a esta vocação estivesse forçosamente associado o “sentido de missão e dedicação às crianças” que o Estado Novo tanto difundiu na representação da imagem desta profissão. Embora significativas, as percentagens de professores que escolheram o seu nível de ensino, qualquer que ele seja, em função dos seus educandos, não se aproximavam dos 63% que indicaram a vocação como a principal razão da sua escolha profissional (cf. Cruz, 1988, p.1210.1211).

Por outro lado, mais de 35% declararam que abandonariam a actividade docente se tivessem oportunidade, (Cruz, 1988, p.1224) o que é sintomático da insatisfação destes profissionais com a sua situação na profissão. A “remuneração” é a razão mais indicada para justificar este desejo, logo seguida pela “degradação da carreira” e pela “falta de estímulo” (Cruz, 1988, p.1226). A procura pela dignificação da carreira e por melhores condições de trabalho e remuneração parecem, assim, acompanhar a história da construção e afirmação da profissão professor. É, aliás, em nome da defesa dos seus interesses profissionais que cerca de 45% dos professores do ensino não-superior se encontra sindicalizada (Cruz, 1988, p.1272). A acção dos sindicatos terá contribuído para que as remunerações dos professores tenham

⁵⁹ Nos estudos recentemente realizados sobre a composição sócio-profissional da população estudantil universitária que frequenta as licenciaturas via ensino, verifica-se igualmente que a maioria é oriunda das fracções de classe menos favorecidas, ao contrário do que sucede, por exemplo, com os estudantes de medicina, medicina dentária e farmácia (Almeida e Vieira, 2006b).

sofrido uma evolução real positiva, bastante significativa para alguns, entre 1985-1988 (Cruz, 1988, p.1293). Mas nem por isso o “mal-estar” dos professores terá diminuído. Como veremos, o acréscimo constante de funções a que estes profissionais foram sujeitos nas últimas décadas será fortemente responsável por esta situação.

Saliente-se, porém, que a esta amplificação do papel social dos docentes e da escola corresponde a um processo de revalorização da actividade docente nem sempre devidamente reconhecido. Com efeito, esta só será realizada porque o Estado vai conseguindo – muito lentamente, é certo – atingir o propósito de escolarizar todos os cidadãos. Todavia, à medida que isto sucede, reproduzem-se os discursos sobre a «crise da escola» como se na escola “mítica” do passado todos os professores vivenciassem com muita satisfação a sua actividade e só nela estes verdadeiramente ensinassem e os alunos realmente aprendessem (Almeida e Vieira, 2006a, p.72-80). A este propósito, Almeida e Vieira salientam bem como tem sido sempre na “reivindicação de «mais escola» que está a chave para a solução do «problema» da alegada «crise» da escola” (Almeida e Vieira, 2006a, p.73).

Após a Revolução do 25 de Abril de 1974, sob o desígnio da igualdade e da justiça social e com vista à integração de todos na *mesma* escola, o Estado unifica o 3º ciclo, terminando com a divisão entre liceus e escolas técnicas, tida como socialmente selectiva (sublinhados das autoras, Almeida e Vieira, 2006a, p.66). Promove ainda a gestão democrática dos estabelecimentos de ensino – autonomizada da sua tutela – e a expansão efectiva de uma rede regional pública de ensino superior (Almeida e Vieira, 2006 a, p.66). Em 1986, com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a escolaridade obrigatória é elevada para nove anos, sendo, contudo, somente em meados de década de 90 que se farão sentir os seus efeitos práticos (Almeida e Vieira, 2006a, p.66).

Não obstante o histórico atraso na expansão do sistema educativo nacional no contexto de “modernidade inacabada” (Machado e Costa, 1998) em que Portugal se encontra, o ensino obrigatório encontra-se finalmente massificado no início do século XXI. Os dados do Ministério da Educação (2002a) são elucidativos a este respeito: se em 1991, 8,1% de alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 15 anos, abandonaram a escola antes de completar o 9º ano de escolaridade, em 2001 esta percentagem já só era de 1,7%.

3.1.4. Do acesso escolar democratizado à problemática do insucesso

A presença da escola como instância socializadora faz hoje parte integrante do quotidiano da grande maioria dos jovens portugueses podendo-se, assim, considerar que a questão do *acesso* de toda a população ao ensino parece estar praticamente resolvida. Para isso, terão certamente contribuído os media, nomeadamente a televisão pública portuguesa,

que agendou intensivamente o tema da escolarização, nomeadamente nos anos que se seguiram à revolução do 25 de Abril de 1974 (Melo, 2003).

Com efeito, se até à década de 70 a expansão do ensino era um assunto que apenas preocupava os professores e os actores sociais mais escolarizados, a partir deste período até aos nossos dias, esta questão passa a ser discutida e assumida em praça pública. Desde então, a escolarização alargada e massiva dos cidadãos vai sendo assumida progressivamente pela opinião pública como uma das principais tarefas a ser desenvolvida pelo Estado português. A posse de uma cultura escolar passa a adquirir uma crescente importância na valorização social dos indivíduos, na legitimação das hierarquias sociais e na própria atribuição da condição de cidadania. Neste último caso, mais do que a «educação cívica» está actualmente em causa o facto de a escola ser o meio que permite a obtenção de um diploma escolar que possibilite o (difícil) ingresso no mercado de trabalho, condição indispensável para se ser reconhecido como cidadão (Payet, 2000).

Deste modo, enquanto a escola se vai tornando parte integrante do quotidiano dos cidadãos, a acção dos actores escolares vai sendo objecto de um escrutínio público mediatizado. Os efeitos da acção dos media nas representações sociais que a população portuguesa constrói sobre a escola e o corpo docente poderão justamente contribuir para justificar a situação paradoxal da insatisfação dos professores aumentar à medida que a importância social do seu papel se acentua e concretiza.

As expressões «crise da escola» e «crise da educação» resumem bem o tipo de representações sociais que *subsistem* sobre o estado do sistema escolar português, quando comparado com os restantes países da Europa. Ora, como Almeida e Vieira bem salientam “a litania em honra da escola do passado é recorrente no discurso de muitos dos seus devedores, qualquer que seja a geração considerada (...). Contudo, de forma paradoxal, as fragilidades apontadas no presente revelam ser as *fraquezas* denunciadas no *passado*. Num tempo demasiado longo para não deixar de causar perplexidade ao cientista social, as críticas à escola sucedem-se a cada nova geração, numa perfeita homologia, lançando um anátema permanente sobre a instituição escolar” (sublinhados nossos, Almeida e Vieira, 2006a, p.73).

O modo como o sistema educativo português tem sido publicamente representado é sintetizado assim por Villaverde Cabral: “com o 25 de Abril, a universalização definitiva da instrução pública figurava no imaginário das elites democráticas, que então acederam ao poder, como a solução para, virtualmente, todas as grandes questões nacionais adiadas pelo atraso económico e pela ditadura política. Vinte e cinco anos depois, percorrida a maior parte das metas quantitativas da escolarização de massas, a escola, a educação em geral, deixou de

ser a esperada solução para passar a fazer parte dos problemas da nossa sociedade (...)” (Villaverde Cabral, 2002, p.67).

O *desajustamento* existente entre as expectativas e atitudes das populações face ao sistema escolar, a acção do Estado e a acção dos professores parece evidente. Tanto mais quanto as solicitações dirigidas à escola e aos professores não cessam de aumentar à medida que alguns objectivos vão sendo cumpridos.

De facto, se a questão do *acesso* de toda a população portuguesa ao ensino parece estar praticamente resolvida na actualidade, o mesmo não se pode dizer no que respeita ao *sucesso* escolar. Com efeito, apesar da evolução positiva registada na última década relativamente ao panorama de frequência do sistema escolar obrigatório, não deixam de ser significativas as percentagens de jovens que não terminam o 9º ano de escolaridade. Senão vejamos: em 1991, 54,1% dos indivíduos dos 18 aos 24 anos saíram da escola antes de completar o 9º ano. Em 2001, estas saídas antecipadas do sistema de ensino ainda englobaram 24,6% de jovens (Ministério da Educação, 2002a). Neste sentido, a escola portuguesa não conseguiu atingir um dos principais objectivos que esteve na origem da sua expansão: a promoção da igualdade de oportunidades de toda a população no que se refere ao *sucesso* escolar.

As investigações sociológicas na área da educação que, a partir de 1960 até à actualidade, têm analisado a acção educativa neste âmbito, demonstram, na verdade, que não foi pelo facto de a escola ter passado a ser dirigida a todos, que todos têm as mesmas igualdades de oportunidades no que respeita ao sucesso escolar. Vale a pena, por isso, referenciar as mais importantes teorias e investigações sobre o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais, que marcaram a evolução do pensamento sociológico. Na década de cinquenta, a escola era vista como um espaço neutro que permitia revelar as capacidades dos alunos sendo que estes, consoante possuíssem mais ou menos dons, teriam um maior ou menor sucesso escolar. A partir dos finais dos anos sessenta, as desigualdades de oportunidades quer no acesso à escola, quer no sucesso escolar, passaram a ser objecto de estudo da Sociologia da Educação, originando um conjunto de perspectivas teóricas explicativas deste fenómeno de entre as quais destacamos os clássicos estudos de Bourdieu e Passeron (1964 e 1970), Bernstein (1975 e 1986) e Baudelot e Establet (1979).

Ora, se as taxas de escolarização têm vindo a crescer substancialmente em todos os níveis de ensino - o que se traduz necessariamente numa abertura da escola a estudantes de meios sociais anteriormente excluídos -, ainda existem distorções na composição social dos sobreviventes escolares ao longo dos diversos níveis de ensino, nomeadamente no ensino

superior⁶⁰ (Almeida e Vieira, 2006b), passíveis de serem interpretadas à luz das teorias dos autores referenciados. Justamente por isso, as perspectivas de Bourdieu e Passeron e as consequentes referências às características sócio-culturais das famílias e dos meios dos públicos estudantis extravasaram largamente o domínio restrito da comunidade científica encontrando-se actualmente incorporadas - depois de retraduzidas e reinterpretadas - nas representações que um conjunto alargado de actores sociais realiza a propósito do insucesso escolar. Sendo a desigualdade perante e na escola, um dos assuntos que recorrentemente é debatido quando se questionam os problemas das sociedades actuais, esta desigualdade é actualmente considerada ilegítima, persistente e universal (Pinto, 1995, p.37). No caso concreto dos professores, esta questão adquire contornos particularmente importantes pois prende-se directamente com os resultados da sua actividade profissional. A influência da divulgação científica da obra de Bourdieu e Passeron – na qual o programa de formação de professores terá tido um relevante papel - na reflexividade desenvolvida pelos professores, constitui, neste caso concreto, um bom exemplo da reflexividade técnico-ideológica, pois demonstra como as representações dos docentes incorporam as teorias das desigualdades sócio-culturais, permitindo-lhes, simultaneamente, reproduzirem a ideologia de uma visão igualitária da escola, não pondo em causa as limitações do seu trabalho pedagógico (cf. Valentim, 1997, p.70).

Com efeito, num estudo realizado em 1970, Mollo-Bouvier havia verificado que os professores primários franceses justificavam o insucesso escolar através das características e aptidões individuais dos seus alunos. Já em 1986, num outro trabalho, Mollo-Bouvier constata “uma migração centrífuga das causas do insucesso escolar das características individuais da criança *para os pais e para o meio familiar*” nos discursos daqueles professores (sublinhados nossos, Mollo-Bouvier, 1986, p.291, citada por Valentim, 1997, p.69). Por sua vez, Ana Benavente obtém resultados muito idênticos numa investigação realizada no nosso País, em 1990. As referências aos dons e ao meio sócio-cultural para explicar os trajectos escolares caracterizam o grupo mais numeroso de professores primárias entrevistadas. “O «bom» aluno é aquele que «tem» e que «é» o que os outros «não têm» nem «são». Os alunos «difíceis» são definidos muitas vezes por oposição ao «bom» aluno e a origem social está presente sob a forma de «faltas» e de «carências»” (Benavente, 1990, p. 221, citada por Valentim, 1997, p.70).

⁶⁰ Para além dos níveis de capital económico e social, os volumes de capital escolar detidos pelas famílias portuguesas são factores que ainda condicionam a relação estabelecida com o ensino universitário e, muito concretamente, a frequência de determinados cursos superiores (Almeida e Vieira, 2006b).

Curiosamente, apesar da persistência destas desigualdades e destas representações sociais sobre o insucesso escolar, a *ideia de escola não deixou de se ir alargando publicamente*, quer do ponto de vista dos responsáveis políticos, quer do ponto de vista da opinião pública e dos próprios actores educativos.

Assim, no que se refere ao alargamento dos anos de escolaridade obrigatória, a possibilidade de este se prolongar até ao 12º ano consta já na agenda política e mediática. Por parte da população portuguesa, por outro lado, tem-se verificado uma submissão crescente a um processo educativo que ultrapassa e antecipa as medidas estatais, revelando um efeito de «naturalização» da escola. A este facto não será certamente alheia a crescente valorização social e económica dos diplomas e títulos escolares, uma vez que estes são ainda um meio muito importante para os jovens licenciados evitarem o emprego mais desqualificado e o desemprego de longa duração.

De qualquer modo, se nos anos 70, para a grande maioria da população portuguesa frequentar a *escola* era sinónimo de frequentar *apenas* o primeiro ciclo do ensino básico, actualmente, franjas cada vez mais alargadas da população possuem a noção de que *andar na escola* implica frequentar níveis de ensino cada vez mais elevados. Atente-se novamente nos dados publicados pelo Ministério da Educação: em 1991, dos alunos com idades entre os 18 e os 24 anos, 63,7% deixaram a escola antes de completar o secundário. Em 2001, «só» é de 44,8% (Ministério da Educação, 2002a), a percentagem dos jovens com aquelas idades que revelam o mesmo comportamento. A escola constitui, assim, em muitos contextos locais, a principal fonte de informação e conhecimento à qual a maioria da população juvenil tem acesso.

Se estes valores são alarmantes quando comparados com os da media europeia, não deixam, por outro lado, de ser sintomáticos da conversão do público mais jovem a um sistema escolar *prolongado*. Encontramo-nos, assim, perante uma transformação do conceito público de «escola para todos» que foi sendo acompanhada por um alargamento das funções da escola e, em consequência, da responsabilidade social dos professores.

3.1.5. Atribuições da escola democrática: o que é actualmente solicitado aos professores

À escola sempre foi solicitada a tarefa de difundir a todos o saber racional. Todavia, a questão da educação dos estudantes, para que estes se tornassem cidadãos aptos a participarem de forma activa e consciente na vida social, esteve igualmente presente no pensamento de alguns dos mais importantes filósofos, sociólogos e pedagogos que, ao longo do século XIX e primeira metade do século XX, analisaram o papel que o sistema escolar

deveria desempenhar. Referimo-nos concretamente a Auguste Comte, a Herbert Spencer, a Émile Durkheim, a John Dewey, a Georg Kerschensteiner e a Adolphe Ferrière⁶¹, dada a sua influência nas reflexões que se desenvolveram em Portugal, durante a I República, sobre a importância da escola promover uma educação moral e cívica (Pintassilgo, 1998, p.27).

Com efeito, se até meados do séc. XIX “a crença na instrução como fonte de progresso provocou uma intensa valorização das aprendizagens elementares escolares – o famoso “ler, escrever e contar”, (Pintassilgo, 1998, p.62) o republicanismo veio acrescentar a esta crença “as virtualidades de uma educação escolar” (Pintassilgo, 1998, p.62)⁶².

Desde então, o binómio - instrução e educação – “e a importância relativa a atribuir a uma e a outra no contexto de uma política educativa, em particular, na sua relação com a problemática do analfabetismo e da alfabetização” (Pintassilgo, 1998, p.63), passou a estar presente nos debates promovidos pelas elites da nossa sociedade⁶³.

Esta questão não só perdurou durante a I República, como subsistiu ao longo do Estado Novo, tendo marcado muitos dos discursos realizados pelas elites políticas e pedagógicas quando estas equacionavam o papel do Estado relativamente à escolarização da população portuguesa e reflectiam sobre os objectivos que o sistema educativo deveria atingir (Resende, 2003a, p. 347 e seguintes)⁶⁴.

À medida que as influências da Psicologia, da Sociologia e das Ciências da Educação se fizeram sentir nos discursos dos pedagogos – influenciando, assim, o tipo de reflexividade produzida por estes actores sociais -, para além de instruir e de educar, passou também a ser pedido à escola que contribuísse para o desenvolvimento da personalidade dos alunos respeitando as suas diferenças individuais (Resende, 2003a, p.353; Valentim, 1997, p.67). Ao ser requisitada para reflectir e ter em conta a identidade *única* de cada aluno, em vez de o

⁶¹ Sobre o pensamento destes autores e o seu contributo para as reflexões político-pedagógicas portuguesas a respeito do papel da escola, consulte-se Pintassilgo (1998, p.27-46).

⁶² A educação moral e cívica republicana foi em certa medida, tributária das concepções e práticas educativas difundidas pelo movimento da Escola Nova, que teve naquele período a sua fase de maior expansão (Pintassilgo, 1998, p. 258).

⁶³ A importância atribuída na I República à presença da educação moral e cívica no currículo escolar terá sido, em parte, um reflexo da valorização internacional de que essa componente educativa foi alvo na transição do séc. XIX para o séc. XX (Pintassilgo, 1998, p.255). No entanto, como salienta este autor, “o carácter da educação cívica republicana terá sido, em grande medida, condicionado pela necessidade de legitimar a República como alternativa credível à recém-deposta Monarquia, cujos símbolos estavam há muito enraizados na consciência dos portugueses (...) O que se pretendia, na verdade, era a socialização política e cultural dos cidadãos” (Pintassilgo, 1998, p.256). Por isso mesmo, o projecto republicano de formação de cidadãos “pouco tem que ver com os actuais propósitos de educação para a cidadania” (Pintassilgo, 1998, p. 260).

⁶⁴ Esta mesma questão continua presente nos dias de hoje, apesar de assumir outros contornos, como iremos explicitar quando nos referirmos à importância de a escola actual promover a educação para a cidadania.

considerar, democraticamente, igual a todos os outros, a escola actual estará a sentir também os efeitos da afirmação crescente do individualismo na sociedade portuguesa actual, consequência da modernidade em que vivemos. Uma *nova* noção de igualdade de oportunidades passou a estar em causa - a que se refere à oportunidade que deve ser garantida ao “desenvolvimento das potencialidades dos alunos, que são necessariamente diferentes de indivíduo para indivíduo” (Valentim, 1997, p.67).

Ao sistema educativo foi igualmente solicitado, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, que desempenhasse uma função económica. Para isso muito terá contribuído os Estados considerarem que o progresso comercial e industrial das suas nações estaria estreitamente associado ao progresso educacional. Por isso, a escola deveria fazer dos indivíduos “unidades sociais economicamente produtivas”, para que estes se tornassem úteis à sociedade (Monroe, 1988, p.359). A influência da Economia da Educação, através da propagação da «teoria do capital humano», foi de uma grande importância para a assunção da ideia de que haveria uma relação directa e linear entre educação e desenvolvimento (Pinto, 1994, p.170 e 171).

Actualmente, este pressuposto readquiriu uma centralidade renovada, dada a influência da intervenção da União Europeia e da OCDE no domínio da educação. A importância que estes níveis supranacionais têm vindo a assumir na configuração do campo da educação data, aliás, da década de 50 (cf. Teodoro, 2001; Antunes, 2005).

No que respeita à interferência da União Europeia parece, no entanto, existir, segundo Antunes, uma concordância significativa entre os autores no sentido de considerar que é no início dos anos 70 que se regista o primeiro afloramento de iniciativas no campo da educação ao nível comunitário. O Acto Único Europeu, em meados dos anos 80, permitirá a intensificação desta intervenção, mas será em 1992, com o Tratado da União Europeia que se consagra a legitimidade da competência e da acção da União Europeia no domínio educativo (Antunes, 2005, p.125). A agenda política nacional para a educação é, assim, nos nossos dias, uma agenda “*globalmente estruturada*” (sublinhados da autora, Antunes, 2005, p.125).

Neste contexto, as questões relativas aos recursos humanos são objecto de uma “preocupação obsessiva”, tendo em conta o papel que lhes é atribuído na competitividade da economia da União Europeia (Antunes, 2005, p.127). A política delineada pelas instâncias comunitárias nos domínios da educação e formação - claramente visível na adopção e promoção de noções como *sociedade de aprendizagem/do conhecimento/da informação* ou *aprendizagem ao longo da vida* - “é predominantemente inspirada, e mesmo colonizada, por orientações vistas como imperativas, que decorrem das prioridades ou *necessidades*

percepcionadas com origem na economia” (sublinhados da autora, Antunes, 2005, p.127).

O mesmo sucede com as iniciativas, estudos e publicações realizados ao longo das últimas décadas, por instâncias periciais supra-nacionais, como a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE. No caso concreto da OCDE, as suas preocupações com a educação sempre decorreram directamente da esfera económica. Como Teodoro afirma, no plano internacional, esta organização apresenta-se como a instituição “por excelência dos países capitalistas desenvolvidos, com uma opção muito marcada, no campo das suas *recomendações* sobre política educativa, pela ligação dos sistemas de educação às necessidades do crescimento industrial e, em geral, ao desenvolvimento da economia (capitalista” (sublinhados do autor, Teodoro, 2001, p.136).

Os estudos realizados por OCDE não só têm sido fundamentais para *legitimarem* a intervenção do Estado português no sistema educativo nacional e para *normalizarem* as políticas educativas ao longo de toda a segunda metade do século XX (sublinhados do autor, Teodoro, 2001, p. 128), como detêm um papel decisivo no estabelecimento da agenda educativa global onde são fixadas as prioridades de actuação dos Estados-Nação.

Na realidade, a existência desta *agenda globalmente estruturada* prende-se com o facto de os Estados-Nação assumirem que o desenvolvimento nacional só poderá ser efectuado no âmbito de uma integração económica global. O projecto de desenvolvimento global – a globalização, tal como actualmente é designada - deixou, assim, de ser um projecto capaz de ser conduzido no quadro do Estado-Nação para depender, cada vez mais, do mercado mundial (Teodoro, 2001, p.148).

Os princípios orientadores da globalização assentam em dois pilares fundamentais - a estratégia de liberalização e o axioma das vantagens competitivas – tendo subjacente uma concepção de *desenvolvimento sustentável* que coloca actualmente em primeiro plano a teoria neoclássica do capital humano (sublinhados do autor, Teodoro, 2001, p.148). Nesta ordem de ideias, os mais claros efeitos da globalização nas políticas educativas surgem como consequência de os Estados terem assumido como prioridade tornarem-se mais *competitivos*, nomeadamente de forma a atraírem os investimentos das corporações transnacionais para os seus territórios (sublinhados nossos, Dale, 1998, citado por Teodoro, 2001, p.148-149). A emergência de uma nova forma de actuação do Estado – *o Estado de competição* – (a expressão é de Cerny, 1990, citado por Antunes, 2001, p.165) é, com efeito, uma das mudanças mais significativas que contribuiu para a formação de uma *agenda globalmente estruturada* para a educação (Antunes, 2001, p.165).

Dado o objectivo hegemónico de dinamização do desenvolvimento económico

assumido por todos os países da Comunidade Europeia, a agenda educativa global é actualmente marcada pelo imperativo de se *racionalizar* a educação. Os temas da equidade e da formação cultural deram assim lugar, desde os anos noventa, a estratégias orientadas para a resolução de exigências económicas (Morrow e Torres, 1998, p.129, citado por Teodoro, 2001, p.157).

Neste contexto, Portugal, à semelhança dos seus parceiros europeus, assume uma agenda centrada na *racionalização* das *estruturas* e das *práticas* educativas, “imposta pela mercadorização do direito à educação e que tem na *comparação internacional da avaliação dos resultados escolares* o referente *legitimador* de toda a sua acção” (sublinhados nossos, Teodoro, 2001, p.158).

O facto da OCDE ter definido, no final dos anos 80, a *qualidade do ensino* como ponto principal da sua agenda (Teodoro, 2001, p.150) terá tido uma influência determinante na assumpção da ideologia da eficácia do sistema educativo como prioridade da acção governativa nacional⁶⁵. As prioridades de actuação assumidas pela OCDE, no final da década de noventa - a *avaliação do funcionamento das escolas* e a *avaliação externa das aprendizagens* (sublinhados nossos, Teodoro, 2001, p.150) - serão igualmente importadas e assumidas, quer pelo Estado português, quer pelos próprios meios de comunicação social, nomeadamente pela imprensa de referência nacional que, como veremos, atribuirá um grande destaque à divulgação da avaliação comparativa dos resultados escolares internacionais.

A assumpção de uma agenda educativa global marcada pela ideologia da qualidade e eficácia do sistema educativo e centrada na racionalização das estruturas e das práticas educativas, leva a que o papel do sistema escolar no progresso económico do nosso País seja muito acentuado nos discursos políticos e empresariais. A utilidade económica da educação ressurgiu novamente como uma inevitabilidade para o processo de construção da modernidade nacional e europeia.

Neste contexto, uma das principais atribuições da «escola global» consiste na formação de cidadãos críticos, competentes, instruídos, capazes de serem suficientemente flexíveis e inovadores para fazer face às actuais lógicas dos mercados modernos. Na mesma ordem de ideias, solicita-se actualmente ao sistema educativo formal que *racionalize* e *optimize* os seus investimentos e recursos. Esta exigência passou a implicar a definição de prioridades na afectação de verbas e “uma gestão escolar baseada em critérios de *eficiência* e

⁶⁵ A qualidade do ensino foi, na verdade, a questão de partida para o lançamento do projecto INES (*Indicators of Educational Systems*), do *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) da OCDE, “possivelmente a mais significativa e importante actividade dessa organização internacional em toda a década de noventa” (Teodoro, 2001, p.150).

competitividade” (sublinhados nossos, Valentim, 1997: 78). Este objectivo fará ainda mais sentido, ao recordarmos que a globalização do capitalismo – efeito da modernidade – se repercute na actual lógica económica europeia também partilhada pelo Estado português.

Desta forma, em termos práticos, o sistema educativo continuará a ter que promover o talento e o mérito dos «mais capazes», de forma a criar «escolas de excelência» que justifiquem a atribuição de verbas e a rentabilização das mesmas, mas, paralelamente, não poderá deixar de promover o sucesso «mínimo» aos que menor «talento» escolar apresentam, pois é fundamental, para o próprio processo de construção da modernidade portuguesa, que todos possuam a escolaridade obrigatória.

Entretanto, a crescente imigração de que Portugal tem sido alvo, com a entrada de população oriunda dos PALOP, Brasil e mais recentemente dos Países de Leste, tornou a nossa sociedade bastante mais heterogénea e multicultural. A «escola para todos» passou, então, progressivamente, a receber uma diversidade de estudantes oriundos de diferentes classes sociais, origens étnicas e credos religiosos.

A actual diversidade de públicos escolares no ensino básico e secundário, não resulta apenas da massificação do sistema escolar português mas igualmente da diversificação social, cultural e étnica da nossa sociedade que, à semelhança de outras sociedades europeias, tem vindo a ser procurada por massas imensas de trabalhadores de outras regiões do globo que procuram busca de melhores condições de vida (Teodoro, 2004, p.67). O público escolar, tal como a população portuguesa é, pois, cada vez mais heterogéneo. Sendo assim, à escola é ainda solicitada a gestão desta diversidade de alunos, quer no plano pedagógico, quer no plano organizativo. Como sintetiza Valentim, a escola passa a ter a função de “promover a integração de todos os estudantes” (Valentim, 1997:85). Se pensarmos que a própria gestão social da multiculturalidade parece ser uma prova da modernidade e civilidade de um povo, no sentido de que demonstra a garantia do respeito pelo direito à diferença, não será de admirar que à escola o mesmo seja solicitado.

Porém, a variedade de alunos que agora frequenta a escola tem como consequência directa transformar os problemas *escolares* em problemas *sociais*: para além dos tradicionais problemas resultantes da pobreza, do desemprego e da polarização de classe em sociedades muito desiguais na distribuição da riqueza, acrescem agora novos problemas como a toxicod dependência, a violência juvenil, as doenças sexualmente transmissíveis, com destaque para a SIDA, a desestruturação social nos subúrbios das grandes cidades e a exclusão social de novos grupos sociais, entre os quais se incluem muitos jovens (sublinhados nossos, Teodoro, 2004, p.66).

Não será por isso de admirar que a escola seja ainda incumbida de um conjunto de solicitações que inclusivamente estão contempladas nas novas áreas curriculares não disciplinares recentemente introduzidas nos currículos escolares portugueses (Abrantes, Figueiredo e Simão, 2002; Cosme e Trindade, 2001a e 2001b; Nogueira e Silva, 2001). Referimo-nos, entre outras, à educação para a cidadania, educação para a saúde, educação para a defesa do ambiente, educação para a paz ou educação multicultural. Como se depreende, a função da escola na educação dos cidadãos não só permanece na actualidade, como inclusivamente está agora consubstanciada no currículo escolar.

Todas estas funções, se bem que distintas, parecem obedecer a um denominador comum: reforçarem em todos os grupos sociais que actualmente frequentam a escola uma competência considerada como essencial na actual fase da modernidade – a capacidade de análise e de crítica *actuante* - ou seja, a capacidade de serem sujeitos *reflexivos*. Só desta forma, assim nos parece, as escolas poderão conseguir produzir cidadãos activos, mais esclarecidos e bem sucedidos.

Mas, para além disso, esta ampliação progressiva do papel social da escola reflecte também um fenómeno de *relegitimação* do papel dos professores que, paradoxalmente, transforma a missão atribuída a estes especialistas numa “missão impossível” (Correia e Matos, 2001a, p.92). Com efeito, por ser nos professores “que a sociedade continua a depositar uma boa parte da sua confiança senão da esperança numa vida melhor para os seus filhos” (Sanches, 2004, p.51), as suas responsabilidades têm vindo a ser alargadas progressivamente: “às antigas funções de profissional do ensino-aprendizagem somaram-se todas as outras, de assistente social a psicólogo e sociólogo, de psicoterapeuta a vigilante e polícia, ou, numa imagem violenta mas muito real, de criada (ou criado) para todo o serviço” (Teodoro, 2004, p.67).

A “invasão do social pela escola” (Correia e Matos, 2001a, p.92), ou, noutros termos, a “transformação dos problemas escolares em problemas sociais” (Teodoro, 2004, p.67) parece ser, na verdade, bastante responsável pelo crescimento das funções dos professores, o que, por sua vez, constitui uma das principais causas dos graves sintomas de profundo mal-estar e de crise de identidade que afectam esta classe profissional na generalidade dos países que integram a União Europeia (Teodoro, 2004, p.67). Justamente por isso, a *reconstrução* da identidade profissional dos docentes (sublinhados nossos, Hargreaves, 2004) e a sua assumpção como *profissionais reflexivos* (Zeichner, 1993) tem vindo cada vez mais a ser equacionada e defendida.

Todavia, como procurámos anteriormente salientar, as diferentes conjunturas sociais,

culturais e políticos que marcaram a história da construção da sua profissão obrigaram os professores a reconstruir continuamente a sua identidade. Com efeito, é sempre num determinado contexto que se jogam as identidades e as opções que determinam os modos de se ser professor e a relação com a própria profissão (Sanches, 2004, p.51).

O que nos parece ser novo não é, pois, este imperativo, mas o facto de a actividade docente se encontrar actualmente enquadrada num contexto que é simultaneamente local, nacional e global, onde a lógica *global* se tem vindo a impor crescentemente, quer na definição do amplo conjunto de solicitações que são actualmente dirigidas aos professores, quer na *regulação* dos resultados da sua actividade.

Nesta ordem de ideias, parece-nos fundamental ter em conta que o modo de funcionamento do sistema educativo e a acção profissional dos docentes têm de ser analisadas em função do contexto global moderno onde se situa e, simultaneamente, mediante as contextualidades específicas nas quais se concretiza.

3.1.6. Dos contextos locais...

A vida social contemporânea, como já o salientámos, é fortemente marcada pela globalização, sendo a educação um dos domínios onde porventura será mais notória “a tentativa de conciliação ambivalente entre o papel do Estado-Nação e a integração no mundo transnacionalizado” (Sanches, 2004, p.41). Neste sentido, os sistemas educativos constituem um exemplo significativo da dimensão e do alcance mundial atingido pelas instituições periciais modernas. O facto de, na actualidade, as políticas educativas nacionais serem sobretudo definidas e controladas por instâncias supra-nacionais (cf. Antunes, 2005) assim o comprova.

No entanto, esta mesma globalização da educação tem de ser entendida como um fenómeno dialéctico, no qual os eventos num dos pólos de uma relação distanciada produzem muitas vezes ocorrências divergentes ou mesmo contrárias no outro pólo (Giddens, 1994, p.20). Assim, no caso dos efeitos provocados pelo sistema educativo é fundamental ter em conta a intersecção que se realiza entre a produção de legislação dirigida indiferenciadamente a todas as escolas e professores e a recepção dessa mesma informação em contextos específicos. Como a difusão das políticas educativas globais, bem como das normas e dos valores que lhes estão associados, é realizada através da separação do espaço e do tempo independentemente do local, a interpretação e a gestão das definições retóricas e legislativas sobre educação que os actores sociais têm de realizar é muito complexa.

Com efeito, o conhecimento racional e especializado que é difundido pelo sistema de ensino obedece a uma selecção determinada por uma lógica política centralizada que estrutura

e condiciona o seu próprio modo de funcionamento. A definição estatal dos currículos e programas oficiais a serem cumpridos e leccionados, a produção, selecção e edição dos manuais escolares, o recrutamento dos docentes, os recursos técnicos e financeiros disponibilizados para os estabelecimentos de ensino, constituem disso exemplos paradigmáticos. A educação formal é gerida pelo Estado através da definição de um sistema que não só é abrangente a toda a realidade nacional portuguesa como se estrutura em medidas legislativas definidas para toda a prática docente e discente, independentemente do tempo e do espaço em que se situam.

Assim sendo, enquanto sistema global, a educação encontra-se enquadrada sob a forma de uma instituição que produz regras e normativos, com uma grande extensão espaço-temporal, destinadas a regular a actividade docente e discente. Aliás, de acordo Wagner, é através da emissão destas regras que os actores escolares podem orientar a sua acção (Wagner, 1996, p.15). Deste ponto de vista, o controlo do sistema educativo por parte do Estado pode ser entendido como um meio de este tentar difundir e impor um discurso normativo e regulador da actividade social que defina “limites à acção individual”, limites esses que se encontram cada vez menos nítidos e visíveis na “modernidade liberal alargada” (Wagner, 1996, p.14). A escola, tal como os media, aliás, pode assim ser concebida como um instrumento global que os Estados-Nação utilizam para provocar efeitos de consenso social.

Todavia, dado que estes grupos sociais têm a possibilidade de alterar as normas ou utilizarem-nas a seu favor - mediante as suas aptidões -, as práticas escolares podem assumir contornos distintos em contextos diferentes. Tanto mais quanto maior for a extensão espaço-temporal das regras produzidas pelo Ministério da Educação, já que é isso que torna complexa a interpretação e a gestão dessas regras por parte de todos professores.

Desta forma, pressupomos que o modo como os professores as apropriam e interpretam poderá ser distinta e variar de acordo com o contexto em que se encontram. Assim, muitas das actuais competências que lhes são cometidas poderão adquirir uma maior ou menor importância consoante os locais em que estes actores sociais desenvolvem a sua actividade profissional. De facto, ao terem conta as características dos locais e a realidade social que aí vivenciam, parece-nos provável que a reacção dos professores vá no sentido de interpretarem de forma «individualizada» aquelas atribuições, o que, por sua vez, poderá contribuir para a neutralização social dos “limites à acção individual” (Wagner, 1996) impostos pela instituição estatal.

Não será, por isso, surpreendente que a tradução e a concretização dos imperativos normativos não seja realizada de modo idêntico em todas as escolas, por parte de todos os

actores escolares. Um bom exemplo disto mesmo tem a ver com uma das mais importantes funções da escola na actualidade: a de promover o *sucesso* escolar de todos os indivíduos. Esta função não só não é cumprida em todos os estabelecimentos de ensino do País tal como o Estado pretende, como, quando é realizada, assume formas muito diversificadas consoante os diferentes contextos educativos locais. Vejamos como, tendo primeiro em atenção o contexto de modernidade nacional em que o sistema educativo tem vindo a ser construído.

Na verdade, as mudanças espaciais, demográficas, económicas e sócio-culturais ocorridas desde 1960 até à actualidade, não só provocaram fortes assimetrias inter e intra regionais como se repercutiram numa configuração destoante do nosso sistema de ensino. É, no entanto, perante realidades locais muito distintas – onde simultaneamente convivem ou chocam valores e práticas modernas com valores e práticas muito tradicionais e fortemente resistentes às mudanças - que todos os professores, indiferenciadamente, são convidados a desempenhar a sua actividade de modo a concretizar os objectivos da escola moderna.

Nas últimas décadas do século XX, assistiu-se, em Portugal, à inversão da tradicional pirâmide etária do País, dado o aumento progressivo da esperança média de vida da população e um decréscimo acentuado das taxas de natalidade. O acréscimo de população envelhecida e a diminuição do número de nascimentos, foi provocada, entre outros factores, pelo avanço científico na área da medicina, pela implementação progressiva de hábitos de planeamento familiar na população e pela alteração do estilo e ritmo de vida a que as famílias portuguesas estão actualmente sujeitas. O facto de, por exemplo, a maioria das mulheres portuguesas terem passado a desempenhar uma profissão, em parte devido a um processo de emancipação e alteração de valores culturais – da qual a sociedade de consumo é também muito responsável -, mas sobretudo pela necessidade de complementar os baixos rendimentos económicos da maioria dos agregados familiares portugueses, deu origem a uma crescente opção pela diminuição do número de filhos (Machado e Costa, 1998). Este factor implicou uma diminuição do número de alunos o que, por sua vez, tem vindo a afectar o modo de estruturação da rede escolar nacional.

Por outro lado, a forte emigração e êxodo rural registadas na década de sessenta, o retorno dos portugueses que viviam nas ex-colónias, na década de setenta, o regresso dos emigrantes, a progressiva entrada de imigrantes nas décadas de oitenta e noventa e o saldo demográfico natural, deram origem a uma acentuada concentração da população nos grandes centros urbanos e no litoral do País. Estes processos provocaram uma forte suburbanização das Áreas Metropolitanas de Lisboa e Porto e uma crescente desertificação do interior de Portugal (Machado e Costa, 1998).

A análise dos dados do Ministério da Educação respeitantes a 2001, relativos às percentagens de população residente em aglomerados com mais de 2000 habitantes, permite-nos precisamente concluir que existe uma forte variação da concentração da população em termos geográficos e evidenciar grupos de regiões cujas taxas de concentração urbana são muito distintas: 1) Grande Lisboa, Península de Setúbal e Grande Porto - iguais ou superiores a 80,0%; 2) Baixo Vouga, Oeste, Beira Interior Norte, Alto de Trás-os-Montes, Pinhal Litoral, Serra da Estrela, Minho Lima e Douro – entre 35% e 20%; 3) Tâmega, Dão Lafões, Pinhal Interior Norte e Pinhal Interior Sul - 19,6%, 15,4%, 11,5% e 9,8%, respectivamente.

Como não existem regiões com densidades demográficas situadas entre os 55% e os 80% - o que é revelador das fortes discontinuidades que caracterizam as aglomerações populacionais -, as restantes regiões do País apresentam valores situados entre os 40% e os 55%: Alentejo Central, Entre Douro e Vouga, Lezíria do Tejo, Algarve, Beira Interior Sul, Baixo Alentejo, Alentejo Litoral, Alto Alentejo, Ave, Cavado, Baixo Mondego, Médio Tejo e Cova da Beira (Ministério da Educação, 2002b).

Esta desigual concentração demográfica e espacial que caracteriza o nosso País reflectiu-se no modo como a rede escolar foi sendo definida e reconfigurada, pois enquanto um conjunto de regiões apresenta um acentuado decréscimo de alunos e professores do 1º ciclo do ensino básico, noutras regista-se precisamente o oposto⁶⁶. Os espaços geográficos que revelam um menor índice de concentração de população são justamente aqueles que se situam no interior do país, apresentando alguns os valores mais elevados da existência de estabelecimentos de ensino com um número muito reduzido de alunos (menos de 6) e onde leccionam apenas 1 e 2 professores (Ministério da Educação, 2002c).

Em contrapartida, é compreensível que sejam as regiões de Setúbal, Grande Lisboa e Grande Porto aquelas onde existem menor número de escolas com 1 e 2 professores e onde mais se concentrem os estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico que recebem um número superior a 99 alunos: 52,4%; 48,2% e 46,7%, respectivamente. O facto de o 4º valor mais elevado ser de 24,2%, é ilustrativo da situação das Áreas Metropolitanas face ao resto do País (Ministério da Educação, 2002c).

Consoante estejamos perante regiões sobrelotadas populacionalmente ou na presença das que possuem uma densidade demográfica muito reduzida a concretização do projecto de

⁶⁶ Beira Interior Norte - 42,3% de escolas com menos de 6 alunos e 85,3% de escolas com 1 e 2 professores; Alto de Trás-os-Montes - 40,6% de escolas com menos de 6 alunos e 85,9% de escolas com 1 e 2 professores; Pinhal Interior Sul - 20,5% de escolas com menos de 6 alunos e 84,6% de escolas com 1 e 2 professores; Pinhal Interior Norte – 11,7% de escolas com menos de 6 alunos e 83,8% de escolas com 1 e 2 professores; Douro - 19,4% de escolas com menos de 6 alunos e 76,3% de escolas com 1 e 2 professores (Ministério da Educação, 2002c).

escolarização de toda a população portuguesa e o conjunto de exigências efectuadas aos docentes deverão ser recebidas e concretizadas de modo muito distinto. Na verdade, a necessidade de se realizar uma gestão simultânea da quantidade, qualidade e diversidade da população escolar será muito mais premente no primeiro caso do que no segundo, já que, neste último, poderá estar «somente» em causa a sobrevivência e/ou existência de estabelecimentos de ensino e a consequente oportunidade de se poder (continuar a ter acesso e sucesso na escola.

Ora, a falta de equipamentos básicos, como a de uma escola, em zonas já deprimidas populacionalmente, não só impede a fixação de nova população, como convida à continuação da fuga do campo para as cidades, o que acentua o processo de concentração de habitantes nos grandes centros urbanos e nas Áreas Metropolitanas. Para além disso, a nível económico, o processo de desertificação demográfica inviabiliza a concretização de investimentos a outros níveis – transportes, redes viárias, indústria e todo o tipo de serviços – que, entretanto, continuam a ser realizados nas zonas mais densamente habitadas, visto que são as mais necessitadas, o que, por sua vez, continua a justificar a permanência do seu número elevado de habitantes.

Por outro lado, a inexistência destes equipamentos nas regiões desfavorecidas contribui para perpetuar a existência do emprego desqualificado, precário, sazonal e o desemprego que (não) é oferecido à população, impossibilitando uma recomposição socioprofissional da mesma. Dado que os níveis de rendimentos familiares permanecem muito reduzidos, o processo de autonomização das mulheres dessas famílias é impossibilitado enquanto se acentua a necessidade de se migrar para os grandes centros urbanos. Enquanto nestes espaços geográficos nacionais se mantêm estas carências, nas zonas urbanas, diversificam-se os sectores de actividade o que, não obstante o aumento dos níveis de desemprego de licenciados - também responsáveis pelo adiamento da idade média no mercado de trabalho e pela aposta numa escolaridade cada vez mais prolongada -, ainda vai permitindo a alteração da composição sócio-profissional de grande parte da população e a consequente realização de estratégias de mobilidade social ascendente (Machado e Costa, 1998). Para além disso, aumentam também as possibilidades de uma escolarização alargada dos jovens, sobretudo os do sexo feminino, já que são estes os que actualmente mais sucesso escolar revelam (cf. Almeida e Vieira, 2006a).

Assim se explicam as disparidades regionais desta sociedade constituída por “um cruzamento singular de traços” (Machado e Costa, 1998, p.17). Assim também se justifica a razão pela qual os autores supracitados, ao tomarem como ponto de comparação os restantes

países europeus, consideram que algumas das transformações ocorridas em Portugal revelam uma “modernidade avançada”, enquanto outras indiciam importantes “défices de modernização” (Machado e Costa, 1998, p.17).

Os índices respeitantes ao Desenvolvimento Económico e Social (IDES)⁶⁷ das diferentes zonas do País ilustram bem como a construção da modernidade portuguesa tem vindo a ser efectuada em distintas velocidades. Com efeito, os dados de 1999 comprovam a polarização regional anteriormente referida: a Grande Lisboa apresenta um índice de 0,908 e o Grande Porto de 0,824. Pinhal Interior Norte, Douro, Cova da Beira, Pinhal Interior Sul, Beira Interior Norte, Dão Lafões, Baixo Alentejo, Alto de Trás-os-Montes, Serra da Estrela e Tâmega registam todas, por sua vez, um índice inferior a 0,745. A análise deste índice a nível concelhio permite-nos, inclusivamente, obter a imagem cartográfica de um país praticamente dividido ao meio. Assim, se a esmagadora maioria dos espaços nacionais localizados à beira-mar apresentam índices superiores a 0,800, à medida que nos vamos deslocando para o interior os valores decrescem, independentemente de nos situarmos mais a norte ou a sul do País⁶⁸ (Ministério da Educação, 2002b).

As repercussões no sistema educativo nacional de um desenvolvimento assim efectuado não são, com efeito, despicientes. A cartografia escolar realizada pelo Ministério da Educação, com base nos valores do abandono e retenção no 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico em 2001 (Ministério da Educação, 2002a), permite-nos reforçar a ideia de que as funções acrescidas que têm vindo a ser impostas ao sistema educativo não são sentidas da mesma forma nem com a mesma premência por todos os professores, em todas as escolas e que os diferentes contextos sócio-geográficos, económicos e culturais locais em que os docentes desenvolvem a sua actividade terão uma importância significativa na construção das suas representações sobre o sistema de ensino, o actual papel da escola de massas e a sua identidade profissional. Vejamos, assim, como a função de se garantir o *sucesso* escolar de todos os indivíduos, não só não é cumprida em todos os estabelecimentos de ensino do País tal como o Estado pretende, como, quando é realizada, assume formas muito diversificadas consoante os diferentes contextos educativos locais.

Apesar de a media percentual nacional de abandono escolar ser já pouco significativa (2,7%), algumas regiões e concelhos revelam-se, com efeito, muito mais problemáticas a este

⁶⁷ O IDES é um indicador composto que contém 4 índices de base: esperança de vida à nascença, taxa de alfabetização, água, electricidade e instalações sanitárias (nível de conforto) e PIB.

⁶⁸ A realidade económica e social dos concelhos de Cinfães, Baião, Almodôvar, Ribeira de Pena, Resende, Alcoutim e Mértola que possuem os índices mais baixos, inferiores a 0,675, assim o comprova (Ministério da Educação, 2002b).

nível, sendo as mais afectadas as situadas no Norte Interior do País: Tâmega e Douro⁶⁹ (Ministério da Educação, 2002a).

No que respeita às taxas de retenção, as situações mais críticas situam-se igualmente no norte interior do espaço nacional, encontrando-se também no sul interior elevadas taxas de percentagens de alunos que reprovam no 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico⁷⁰. As situações mais positivas verificam-se, pelo contrário, num conjunto alargado de concelhos da região centro litoral. É também na maioria dos concelhos situados no litoral do País, onde encontramos os valores mais elevados de aproveitamento no ensino secundário, superiores a 70%⁷¹ (Ministério da Educação, 2002a).

No que respeita às regiões da Grande Lisboa e Grande Porto, a realidade concelhia é mais díspar, pois coexistem espaços geográficos onde os valores do abandono e retenção escolares e de aproveitamento no ensino secundário são bem diferenciados⁷² (Ministério da Educação, 2002a). Estes dados e o facto de o País se encontrar desigualmente distribuído e desenvolvido a nível sócio-económico, geográfico e demográfico permite-nos, na verdade, ter em atenção que a concretização do projecto de escolarização de toda a população portuguesa toma tantas formas quanto o são as múltiplas realidades vividas pelos actores escolares nas diferentes escolas públicas situadas nas diversas regiões do País.

Isto mesmo é comprovado nos recentes discursos públicos sobre educação cuja tónica incide na “autonomia das escolas” e na necessidade das “comunidades educativas locais” desenvolverem projectos educativos que sejam adequados aos contextos em que se encontram inseridas devendo, na sua elaboração, estar envolvidos não só os professores como os alunos, pais e restante comunidade educativa. A tentativa de envolvimento dos professores como

⁶⁹ Em alguns dos seus concelhos, mais de 8% das crianças em idade de frequentar a escolaridade obrigatória não concluíram o 3º ciclo e abandonaram a escola: Mondim de Basto (9,5%) Resende (9,3%), Mesão Frio (8,9%), Cinfães (8,5%) e Marco de Canaveses (8,3%) (Ministério da Educação, 2002a).

⁷⁰ É o caso dos concelhos de Vimioso, Mondim de Basto, Ferreira do Alentejo, Monforte, Campo Maior, Fornos de Algodres e Reguengos de Monsaraz, onde as percentagens de alunos que reprovam no 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico se situam acima dos 20% (Ministério da Educação, 2002a).

⁷¹ Referimo-nos à Batalha, Cartaxo, Ansião, Torres Vedras, Santa Maria da Feira, Vila Nova da Barquinha, Entroncamento, Espinho, Vagos, Soure, Mira, Oliveira do Bairro, Vale de Cambra e Arruda dos Vinhos (Ministério da Educação, 2002a).

⁷² Assim, no que respeita à região da Grande Lisboa, os concelhos de Amadora, Alenquer e Alcochete, são os que revelam os valores de retenção no ensino básico mais significativos. Pelo contrário, Oeiras e Cascais são os que possuem as taxas mais baixas de abandono e retenção no 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico. Torres Vedras, Arruda dos Vinhos e Moita destacam-se por serem os espaços onde se registam os melhores valores de aproveitamento no ensino secundário. Relativamente ao Grande Porto, Espinho, Santa Maria da Feira e Santo Tirso são os concelhos onde os valores de aproveitamento no ensino secundário são mais elevados. Pelo contrário, é em Valongo que se regista a maior taxa de insucesso neste nível de ensino. Marco de Canaveses e Baião, por sua vez, são os concelhos onde há mais abandono e retenção no ensino básico sendo, em contrapartida, na Maia onde estes valores são mais reduzidos (Ministério da Educação, 2002a).

“parceiros activos” na governação da escola faz-se ainda sentir na implementação de projectos como os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e os Currículos Alternativos que visam a promoção das igualdades sociais tendo em conta a especificidade do nível local em que se desenvolve a actividade docente (cf. Sanches, 2004, p.46-47).

Neste contexto, o discurso oficial sobre a profissão e a identidade docentes revaloriza o profissionalismo, o prestígio e a autoridade dos professores. Se esta retórica do “novo profissionalismo” dos docentes revela que a concepção dos “professores missionários” foi agora substituída pela perspectiva dos professores “profissionais” (Sanches, 2004, p.48), não deixa, por outro lado, de lhes acometer novas responsabilidades e funções.

De facto, os docentes deverão saber realizar diagnósticos sócio-culturais e económicos do meio onde o seu estabelecimento de ensino se encontra envolvido para construir os projectos educativos e os Currículos Alternativos, e ainda dominar técnicas de gestão e animação comunitária, entre outras (Gomes, 1993). Novas competências, de acentuada relevância passam, assim, a ser exigidas aos docentes. Se estes não forem capazes por em prática aqueles objectivos correm o risco de continuar a reforçar lógicas discriminativas, em lugar de atingir um dos principais objectivos que lhe é solicitado – a integração de todos os alunos, nomeadamente dos que residem e/ou são oriundos de meios sócio-culturais desfavorecidos, bem como dos que pertencem a outras etnias e/ou provêm de outros países. Os professores têm, portanto, de garantir o sucesso escolar de todos os alunos, tendo em conta a especificidade do meio a que estes pertencem.

3.1.7. ...às lógicas globais

Não obstante as assimetrias evidenciadas e a retórica estatal proclamar a autonomia das escolas e a territorialização da educação reconhecendo, assim, que os professores têm que actuar perante a especificidade do contexto em que se encontram, as funções solicitadas ao sistema de ensino continuam a ser definidas centralmente e a ser remetidas indiferenciadamente a todos os actores escolares.

No que respeita aos estudantes, a escola de massas representa inclusivamente um sistema global que descontextualiza as relações sociais, na medida em que os retira - cada vez mais cedo - do seu contexto familiar e os forma através da difusão de informações, normas e valores que podem ser complementares ou opostos aos que recebem no seu contexto familiar (Vieira, 2003; Seabra, 2003). O facto de os discentes mais «descontextualizados» resistirem a este processo de aculturação imposto pela escola, há muito que foi identificado como um factor que explica a persistência do insucesso escolar (Bourdieu e Passeron, 1964 e 1970; Bernstein, 1975 e 1986). Nestas situações, não só se fazem sentir as tensões globais/locais

próprias da dialéctica da globalização, como se verifica a “ambiguidade da modernidade” (Wagner, 1996).

Estas tensões não podem, no entanto, deixar de ser devidamente consideradas quando se equaciona a acção dos professores, já que, se o tipo de reflexividade por eles produzida estará dependente da capacidade que estes actores sociais possuem para auto-determinarem o seu campo de acção, não deixa simultaneamente de ser bastante condicionado pelos constrangimentos estruturais que impõem limites à liberdade de acção individual.

Entre estes constrangimentos, salientamos precisamente o facto de as actuais exigências dirigidas à escola e aos docentes serem resultado de uma rede complexa de influências e de interdependências, onde a lógica global detêm um papel determinante no modo como a actividade docente tem vindo a ser definida e *regulada* pelo Estado português. Na verdade, os efeitos da globalização estão, como afirma Teodoro, bem presentes nas políticas educativas actuais dos diferentes países europeus, deixando muitas vezes um leque diminuto de opções aos Estados nacionais (Teodoro, 2001, p.151).

Se a importância que o nível supranacional tem vindo a assumir na configuração da agenda educativa nacional, como já o referimos anteriormente, não é um fenómeno recente, o modo como o Estado português intervém agora no sector educativo é fortemente influenciado quer pela acção da OCDE, já anteriormente salientada, quer pela actual *ampliação* da capacidade de intervenção da União Europeia no domínio da educação.

Na realidade, através dos denominados *programas de acção*, a intervenção política comunitária fez-se sentir ao longo de toda a década de 80, tendo-se acentuado ao longo dos anos 90 (cf Antunes, 2005). Mas, neste momento, como Antunes salienta, “testemunhamos a constituição formal e explícita de um nível de governação supranacional como *locus* de inscrição das políticas a desenvolver para os sistemas educativos e de formação” (Antunes, 2005, p.129). Entre o conjunto de iniciativas que assinalam esta “nova fase do processo de europeização das políticas educativas e de formação” e que demonstram o carácter de uma orientação política deliberada e crescentemente prosseguida, destaca-se o programa *Educação & Formação 2010* e o *processo de Bolonha*, ambos definidos em 1999, bem como o *processo de Bruges/Copenhaga* lançado em Março de 2002 (Antunes, 2005, p.128).

A institucionalização de uma instância supra-nacional “como fonte declarada de elaboração de políticas educativas nacionais” (Antunes, 2005, p.130), por via destes programas, apresenta, no entanto, um interessante paradoxo: por um lado, em nome da valorização da autonomia dos Estados-Nação para estabelecerem as vias que considerem ser adequados para atingir os compromissos, não se definem fins nem medidas concretas a serem

implementadas; por outro, a execução destes programas é objecto de um *controlo explícito*, efectuado à *posteriori*, por numerosos grupos de trabalho especializados, que realizam uma avaliação *quantitativa* - através da medição de resultados com base em parâmetros e indicadores padronizados, regularmente aferidos e publicados - “cuja relevância ou relação com os objectivos são postuladas mais do que demonstradas” (sublinhados nossos, Antunes, 2005, p.130).

Nesta ordem de ideias, compreende-se porque motivo Teodoro defende que a agenda globalmente estruturada seja actualmente realizada sobretudo “tendo como centro nevrálgico os *grandes projectos estatísticos internacionais* e, muito em particular, o projecto INES” desenvolvido pelo CERI da OCDE (sublinhados do autor, Teodoro, 2001, p.149). A influência da OCDE neste processo de europeização da educação contribui para justificar, por outro lado, porque razão diversos autores defendem que esta agenda se encontra dominada pelas lógicas do mercado e pela mercadorização da educação (cf. Sanches, 2004, p.46)⁷³.

Os princípios que estão agora na ordem do dia respeitam, assim, à necessidade de se promover a articulação entre a escolarização, o emprego, a produtividade e o mercado, no pressuposto de que daí resultará a melhoria da economia do País. A melhoria dos resultados escolares em termos de competências relacionadas com os requisitos apresentados pelas empresas para quem procura emprego; o encorajamento do mérito e do sucesso em paralelo com um clima de elevada competição e redução de custos de educação para o Estado são advogados como um imperativo (Sanches, 2004, p.41).

A emergência de políticas de “recentralização”, de “meta-regulação” e de “controlo remoto” por parte do Estado português (Sanches, 2004, p.42), que visam a *responsabilização e prestação de contas* por parte dos professores e das escolas, resulta justamente do facto de o Estado português assumir estas prioridades, acrescentando assim, às suas funções, a da regulação e a da avaliação.

Não é por isso surpreendente que as últimas reformas curriculares valorizem fortemente a avaliação do desempenho profissional dos professores (Sanches, 2004, p.42), sendo estes convidados, por exemplo, a realizar a auto-avaliação dos seus projectos educativos. A retórica que defende a organização de um mercado escolar instituído com base nas preferências dos “consumidores”, no direito parental à escola e no *ranking* de escolas”,

⁷³ Como já anteriormente salientámos, o teor da ideologia dominante que agora orienta as finalidades do processo educativo global é reforçada pelo novos indicadores que exprimem as prioridades de actuação assumidas pela OCDE, no final da década de noventa - a *avaliação do funcionamento das escolas* e a *avaliação externa das aprendizagens* (sublinhados nossos, Teodoro, 2001, p.150).

acentua a inevitabilidade destas políticas⁷⁴.

Instados a implementar práticas de avaliação do seu desempenho, assim como outros procedimentos “que lhes surgem de forma arbitrária e fragmentada, cujos sentidos e alcance se apresentam nebulosos”, os professores, *actores sociais* em presença nos *contextos concretos da educação* são, no entanto, liminarmente excluídos do processo de concepção e realização desta política educativa “tecnocrática” (sublinhados nossos, Antunes, 2005, p.130-131).

Os professores são, assim, confrontados com discursos antinómicos: o que valoriza os *processos* educativos, isto é, a especificidade local e contextualizada da sua acção, e o que enfatiza uma avaliação *quantificada* dos resultados do seu desempenho que não tem em conta as características dos meios em que estes actores sociais desenvolvem a sua actividade. Os desafios e dilemas que se colocam actualmente aos professores são consideráveis⁷⁵. É, todavia, neste contexto que os professores têm de reconstruir a sua identidade profissional e assumir-se como profissionais especializados.

O facto de os diversos programas assumidos pelos Estados europeus não contemplarem as dimensões sociais, culturais, institucionais e históricas que caracterizam os seus sistemas nacionais poderá contribuir para explicar esta situação paradoxal. Na verdade, como estes factores são cuidadosamente ocultados na concepção daqueles programas - “sob afirmações de enaltecimento respeitoso da diversidade e das diferenças, sendo remetidas para o foro nacional” - as metas designadas para convergência supranacional, “tratadas como questões técnicas, politicamente neutras e consensualmente estimáveis sob o desígnio da eficiência e da eficácia necessárias para responder aos desafios do futuro” (Antunes, 2005, p.133), são assumidas pelo Estado português, independentemente da realidade educativa, sócio-cultural e económica na qual este depois tem de intervir. Nesta ordem de ideias, o espaço nacional aparece como um local de implementação *técnica* de acordos políticos que são realizados num plano supranacional (sublinhados nossos, Antunes, 2005, p.135).

Justamente por isso, e por ter de gerir em simultâneo as pressões e tensões múltiplas provenientes da arena internacional e nacional (Stoer *et al*, 1990, citado por Antunes, 2001, p.169), este mesmo Estado intenta, actualmente, promover a expansão e a democratização de uma *educação com qualidade* - devidamente aferida através de uma avaliação quantificada -

⁷⁴ Os adeptos da ideologia da escolha das escolas por parte dos pais, esquecem, no entanto, que as famílias de diferentes meios sociais são desigualmente equipadas no que se refere às condições necessárias à «boa» escolha do estabelecimento escolar para os seus filhos (cf. Nogueira, 1998).

⁷⁵Equacionaremos justamente alguns destes desafios e dilemas no 6º capítulo deste trabalho.

ao mesmo tempo que procura reduzir a sua intervenção ao mostrar-se favorável à devolução de parte das suas funções à iniciativa privada.

O paradigma dominante que actualmente é assumido em torno das finalidades da educação europeia, por um lado, e a especificidade da realidade económica, cultural, social e educacional da sociedade portuguesa, por outro, poderão, com efeito, contribuir para justificar o motivo pelo qual se desenvolve actualmente, no nosso País, “*um neoliberalismo educacional mitigado*” (a expressão é de Afonso, 1999, p.232).

Como justificação e legitimação desta forma de actuação, o Estado português dispõe do mandato que lhe foi imputado por “um processo supranacional *incontornável*” (sublinhados nossos, Antunes, 2005, p.135).

Mas, e esta é a questão que pretendemos salientar, a legitimidade e inevitabilidade deste projecto educacional neo-liberal assumido pelo Estado português tem sido reforçada, nos últimos anos, pela propagação mediática dos resultados das pesquisas internacionais e nacionais que salientam o atraso do sistema educativo português relativamente à União Europeia.

Ao divulgarem intensivamente estes trabalhos, os meios de comunicação social nacionais em geral e alguns media impressos de referência em particular, têm reproduzido e amplificado o discurso de que a educação de massas se encontra em crise e constitui um problema social. Em nome da promoção da qualidade do sistema educativo nacional, a avaliação da eficácia da acção dos professores - sob a forma de *rankings* de escolas - surge, assim, como uma inevitabilidade.

3.1.8. A influência da agenda educativa «”globalmente estruturada”» nos media: os *rankings* escolares como objecto de estudo

No trabalho de recontextualização dos resultados de estudos internacionais como o *PISA*⁷⁶, os profissionais de um dos diários nacionais mais conceituados – *Público* – atribuíram, nos últimos anos da década de 90, um acentuado destaque dos *maus* resultados dos alunos portugueses em áreas disciplinares consideradas como essenciais – Matemática e Ciência - comparativamente com os resultados dos alunos dos outros países. O mesmo sucedeu com a divulgação dos estudos nacionais que evidenciam as taxas ainda existentes de abandono escolar e de saídas precoces e antecipadas do sistema de ensino.

Em consequência, vários produtores de opinião que intervêm assiduamente no espaço público deste jornal, entre os quais se salientam o próprio director do *Público*, principiaram a

⁷⁶ Este estudo visa a avaliação comparativa dos desempenhos dos estudantes que frequentam os sistemas educativos dos trinta países membros da OCDE, entre os quais se conta Portugal.

divulgar a necessidade de se avaliar devidamente a qualidade do ensino proporcionada pelos diversos estabelecimentos educativos aos jovens portugueses e de dar a conhecer a toda a população os resultados dessa mesma avaliação, sob a forma de *rankings* de escolas. Só deste modo as famílias poderiam minimizar ou evitar os *riscos* de colocarem os seus filhos em escolas de «má qualidade».

Entretanto, a influência da agenda educativa “globalmente estruturada” fazia-se sentir de uma forma clara: o Ministério da Educação punha em prática, no ano lectivo 1999-2000, um sistema de avaliação das escolas básicas e secundárias, intitulado “*Programa de Avaliação Integrada*”. No início de 2001, o Ministério da Educação tornou públicos os primeiros resultados obtidos por aquele programa. Tal como havia sucedido com os resultados do *PISA*, o jornal *Público* atribuiu a este estudo um forte destaque. A partir das conclusões divulgadas, diversos produtores de opinião efectuaram novas análises sobre a falta de qualidade existente no sistema de ensino público nacional, retomando a defesa da necessidade de se avaliarem os conhecimentos dos alunos através dos resultados dos exames nacionais de 12º ano. Só assim, defendiam, se poderia garantir a elevação da qualidade das aprendizagens escolares.

O debate sobre a elaboração e divulgação dos *rankings* de escolas emergiu, então, com novo vigor. São divulgadas as opiniões que um conjunto diversificado de actores sociais - jornalistas, políticos, dirigentes das federações sindicais dos professores, representantes das associações de pais e das associações de estudantes, cientistas sociais, professores universitários, professores do ensino secundário e outros cidadãos – produz a este respeito. Enquanto uns se manifestam a favor que o Ministério da Educação cedesse os elementos necessários para a realização dos *rankings* escolares, outros reagem claramente contra esta ideia.

O tema da avaliação do ensino público, sob a forma de *rankings* de escolas, suscita a produção e difusão de representações sociais e profissionais diametralmente opostas. A profusão de objectivos e funções com os quais a escola e os professores são actualmente confrontados revela-se nestes discursos. À retórica da igualdade de oportunidades, da democratização da escola e da educação para a cidadania contrapõe-se a que valoriza a qualidade da escola e do ensino, a meritocracia, o individualismo e o direito à escolha da escola pelos encarregados de educação.

Entre outros produtores de opinião, o director do *Público* insiste na obtenção de informação relativa aos resultados dos exames de 12º ano junto do Ministério da Educação e, posteriormente, junto da Comissão de Acesso aos Dados Administrativos. Uma vez obtido o

parecer favorável à sua pretensão, este diário divulga, em Agosto de 2001, o primeiro *ranking* de escolas secundárias. Ocorre, assim, um fenómeno inteiramente novo em Portugal. A análise dos efeitos reflexivos provocados por este fenómeno no campo da imprensa escrita, nomeadamente no jornal *Público*, e no campo educativo, nomeadamente nos professores que leccionam em escolas secundárias o 12º ano de escolaridade, constitui o objecto de estudo deste trabalho.

Desde que o primeiro *ranking* de escolas foi publicado em 2001, todos os anos as primeiras páginas dos jornais de referência nacionais destacam as questões relacionadas com uma «educação quantificada» que passou a ser objecto de discussão e avaliação pública, no qual participaram um conjunto considerável de peritos (cientistas sociais, professores universitários, docentes do ensino secundário) em concorrência com jornalistas, políticos e outros produtores de «opinião pública». O que até aí tinha permanecido no domínio «privado» das escolas (Conselhos Executivos e docentes informados) e do Estado (Ministério da Educação) principiou a ser do conhecimento de toda a população. E pela primeira vez em Portugal todos os Conselhos Executivos e professores das escolas nacionais foram *confrontados* publicamente com os resultados da sua acção profissional.

Por outro lado, o próprio Estado, justamente em nome dos princípios modernos democráticos, ou seja, do direito de todos a toda a informação, foi condicionado pela imprensa de referência portuguesa a divulgar os resultados da avaliação das escolas. Em consequência, também pela primeira vez em Portugal, no que respeita à questão da avaliação do ensino, o Estado foi *confrontado* publicamente com os resultados da sua actuação, uma vez que a avaliação dos estabelecimentos de ensino público tinha sido decretada como obrigatória pelo Ministério da Educação em 1993. Tudo indica estarmos perante um processo de *autoconfrontação* da sociedade portuguesa com as consequências das suas próprias conquistas: a democratização da escola e o aprofundamento das condições de exercício da democracia informativa⁷⁷.

Depois deste acontecimento mediático, parece que não foram só as escolas a verem complexificadas as suas funções. Também a lógica produtiva dos meios de comunicação social, nomeadamente da imprensa, poderá ter sido influenciada por uma das “consequências da modernidade tardia” – o acréscimo de produção de reflexividade.

⁷⁷ O processo de confrontação do Estado com as suas medidas políticas de (re)organização e gestão do sistema educativo não é, todavia, inédito. Desde o início da expansão da escola democrática que os actores escolares e as elites da nossa sociedade efectuem processos de denúncia e crítica relativamente a diversas questões sobre o sistema de ensino português (consulte-se, a este respeito, Resende, 2003).

Na verdade, parece-nos significativo o facto de ter sido através da acção de um órgão de comunicação social que se provocou o «efeito de boomerang» atrás referenciado: foi, pois, no *Público*, que os resultados da acção profissional e política dos responsáveis pela educação apareceram publicamente *reflectidos*.

Ora, a produção de uma «reflexividade técnico-ideológica» depende, como anteriormente afirmámos, da *intermediação* pública do conhecimento abstracto realizada pelo campo mediático e da sua *incorporação* por públicos especializados e leigos.

Ao difundirem os resultados do *PISA*, do Programa de Avaliação Integrada e, desde 2001 até à data⁷⁸, dos *rankings* escolares, os jornalistas do *Público* têm efectuado essa mesma mediação. Não serão só, portanto, os sistemas periciais e o sistema educativo que detêm a função de transferir, reorganizar e difundir, de modo recontextualizado, a informação pericial. Os media impressos, como este exemplo o ilustra, poderão também constituir um dos veículos actualmente mais importantes na propagação de novas e constantes informações de carácter técnico ou científico.

Se a escola poderá constituir um sistema social capaz de potenciar a reflexividade técnico-ideológica, mediante a acção dos seus especialistas - os professores -, actualmente, a imprensa escrita, por intermédio da «voz publicada» de outros peritos, dos próprios jornalistas e da intervenção de uma «opinião pública» esclarecida, poderá estar a pretender assumir a mesma função.

Pressupomos, pois, que a composição social dos intervenientes neste espaço público se terá transformado e nele agora participem, regularmente, novos grupos sociais para além dos tradicionais líderes de opinião, isto é, dos políticos, jornalistas e outros intelectuais. Analisaremos, assim, o modo como o *Público* agendou, isto é, tornou publicamente visível, ao longo dos anos 2001, 2002 e 2003, o tema dos *rankings* escolares, identificando os diversos interlocutores que participaram no debate escrito sobre a publicação dos *rankings* de escolas e as condições em que o seu discurso foi tornado público. Mas, para além disso, analisaremos ainda as representações sociais que produziram sobre este tema. Só assim poderemos compreender se a produção de «opinião pública» sobre a divulgação dos *rankings* de escolas

⁷⁸ Nomeadamente no ano 2002, data em que o Ministério da Educação encomendou a sua realização a uma equipa de especialistas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. As fortes críticas dirigidas a esta “Proposta de Seriação das Escolas do Ensino Secundário no Ano Lectivo 2001/2002” puseram em causa a legitimidade científica deste *ranking* (consulte-se, a este propósito, a análise crítica realizada por Pimenta e Correia publicada em Santiago, Correia, Tavares e Pimenta, 2004). Desde 2003 e até à data o Ministério da Educação desvinculou-se do processo de feitura dos *rankings*, limitando-se a fornecer aos meios de comunicação social a base de dados relativa às classificações dos alunos do 12º ano, tal como havia sucedido em 2001. No caso do Jornal *Público*, o tratamento destes resultados tem sido realizado com a colaboração da Universidade Católica Portuguesa.

foi mais fortemente condicionada pelos sistemas ideológicos que orientam as racionalizações discursivas dos actores sociais ou, pelo contrário, apresenta características de um discurso mais próximo do discurso científico. Com esta investigação, procuraremos justamente aferir se os actores que participaram no espaço público do *Público*, difundiram predominantemente uma reflexividade *simbólico-ideológica* ou uma reflexividade *técnico-ideológica*, a propósito da divulgação dos *rankings* escolares.

Caso esta última seja preponderante, uma outra hipótese se coloca: a da reflexividade provocada pela publicação do *ranking* de escolas incidir sobretudo numa classe profissional que reúne as condições ideais para a praticar. Na realidade, já o adiantámos, os docentes constituem um conjunto particular de *peritos*, dado que, para além de possuírem um conhecimento «prático» detêm também um «saber» abstracto produzido no campo universitário. É, aliás, com base na conjugação destes saberes que os professores gerem quotidianamente o exercício da sua profissão (Esteves, 1992). No entanto, as características particulares desta profissão no actual contexto, exigem ainda que os docentes analisem constantemente as suas práticas de modo a fazerem face às actuais questões com que são confrontados, isto é, que sejam “profissionais reflexivos” (Zeichner, 1993).

Constitui, por isso, nosso propósito aferir se a reflexividade potenciada pelo *Público*, através da publicação dos *rankings* escolares, poderá provocar nos docentes do ensino secundário um dilema ou um desafio cujos reflexos nos seus esquemas de interiorização da experiência e de encadeamento da acção poderão fazer-se sentir na sua prática profissional. Se assim for, tornar-se-á clara a intersecção existente entre os efeitos sociais reflexivos produzidos por estes sistemas sociais tão relevantes na estruturação da modernidade portuguesa: a escola e a comunicação social impressa.

Para além do discurso veiculado pela comunicação social sobre a educação e para além do *ranking* escolar, outros factores de acentuada relevância poderão condicionar a actuação daqueles professores: por um lado, as sucessivas regulamentações normativas impostas pelo Ministério da Educação e, por outro, as crescentes exigências/funções que alunos, pais e restante comunidade educativa lhes dirigem. Se pensarmos no quotidiano dos docentes admitimos, aliás, que estas questões poderão ter sobre eles uma influência muito mais directa e imediata do que as que são agendadas pelos media.

Todavia, se estes últimos tematizarem, entre outros aspectos, as questões da avaliação escolar, não só as amplificam por as introduzirem no domínio público, como as poderão apresentar sob a forma de um *risco social* ou “*situação crítica*” que poderá afectar a população portuguesa em geral e os professores em particular. Tal como Maria Manuel Vieira

observou no estudo “Famílias e escola – processos de construção da democratização escolar” (2003), a revelação pública dos dados do *ranking* de escolas promoveu a abertura da “caixa negra” do sistema educativo ao ter posto a descoberto que as escolas públicas não oferecem todas nem o mesmo serviço nem as mesmas oportunidades (p.90). Se o funcionamento do sistema educativo público é posto em causa devido à divulgação dos *rankings* escolares, os docentes do ensino secundário são os mais directamente responsabilizados pelas consequências da sua acção. Nesta ordem de ideias, julgamos que a informação relativa aos *rankings* de escolas poderá ser relevante na orientação da sua actividade profissional.

Ainda assim, estamos conscientes que os efeitos das mensagens mediáticas sobre «o estado» da educação portuguesa poderão ser sentidos pelos professores de forma mais ou menos indirecta ou de modo mais ou menos acentuado. O processo de recepção das mensagens mediáticas, nomeadamente das de possuem um carácter científico, recorde-se, é um processo de “negociação do significado” no qual interferem diversas variáveis. Nesta medida, a influência dos *rankings* escolares na acção dos docentes do ensino secundário poderá estar dependente, entre outros factores, da credibilidade e confiança que atribuem aos critérios que presidem à elaboração das listas ordenadas das escolas, bem como do seu conhecimento prático e dos seus quadros ideológicos, isto é, das suas crenças e representações sociais.

Procuraremos, portanto, averiguar se a divulgação dos *rankings* escolares, enquanto instrumento de avaliação pública das práticas profissionais dos docentes do ensino secundário, foi percebida por estes actores escolares como uma “*situação crítica*” que ameaça as certezas das suas *rotinas profissionais institucionalizadas*. Trata-se, por outras palavras, de verificarmos se os meios de comunicação social constituem um «espelho» perante o qual os professores vêem «reflectidas» as consequências das suas acções e, nesse sentido, se sentem «induzidos» a construir esquemas cognitivos «supra» racionalizados que lhes permitam pensar modos de actuação distintos e inovadores relativamente às suas práticas profissionais quotidianas.

Para isso, inquiriremos se os conselhos executivos e os docentes das escolas portuguesas organizaram reuniões, fóruns de discussão ou simples encontros informais para as suas comunidades escolares, com o objectivo de *reflectirem*: sobre os resultados das suas escolas nos *rankings* escolares; sobre a responsabilidade das suas práticas profissionais nesses mesmos resultados e sobre a elaboração de medidas que conduzam à *alteração* das suas práticas pedagógicas e processos organizacionais de modo a conseguirem atingir, nos anos posteriores, uma visibilidade pública mais positiva.

Se obtivermos dados que nos confirmem estas práticas, estaremos também perante o efeito de *agenda setting* produzido pelos media e a tomada de consciência, por parte dos actores educativos, deste mesmo efeito. Reconhecido como é o lugar preponderante que os media ocupam na nossa sociedade, admitimos que a maioria dos actores educativos terá tido a percepção de que as suas escolas passaram a ser avaliadas pela «opinião pública» em função da posição que ocupavam na escala do *ranking*. A opinião da «opinião pública» poderá, assim, ter constituído uma fonte acrescida de preocupação ou motivação para os responsáveis dos estabelecimentos de ensino portugueses *pensarem e desenvolverem* medidas de âmbito pedagógico e organizacional que lhes permitam obter um resultado mais positivo no próximo *ranking* escolar.

4. CAPÍTULO – OS PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

4.1. Princípios orientadores do trabalho no terreno

“Não há que se saiba, estrada real que nos conduza à verdade científica, e mesmo esta, como certas visões no deserto, não tem em rigor outra razão de ser que não precisamente a de perpetuar e tornar a longo prazo irreversível a caminhada das ciências” (Madureira Pinto, 1984c, p.153). É desta forma que Madureira Pinto termina as suas reflexões sobre as questões de metodologia sociológica, advogando, numa crítica ao modelo empirista da prática científica, que esta última só poderá superar as dificuldades com que se depara se o investigador assumir que “não só não existe qualquer alternativa para a invenção e a construção propriamente teóricas, como se impõe ainda que estas não prescindam de objectivar, sob pena de a si próprias se anularem, os processos sócio-semióticos adjacentes às operações - a todas as operações - em que se desdobra a verificação empírica de hipóteses teórico-substantivas” (Madureira Pinto, 1984c, p.154). Defensor do modelo racionalista, o autor citado chama a atenção para a importância de a teoria comandar todas as operações implicadas na produção de conhecimentos sobre o real, incluindo as que directamente se relacionam com a observação científica (Madureira Pinto, 1984 a, p.10).

Adeptos desta perspectiva, partimos para o trabalho de terreno munidos dos pressupostos teóricos e objectivos orientadores desta investigação, tendo sido em sua função que seleccionámos as técnicas de pesquisa. Como o quadro teórico orientador desta pesquisa nos convidava a detectar regularidades sociais, considerámos que o inquérito por questionário seria a técnica mais adequada para apreendermos as opiniões dos docentes que leccionam o 12º ano de escolaridade. O carácter relacional e abrangente do nosso objecto de estudo levou-nos, porém, a combinar as metodologias quantitativas com as qualitativas, tanto mais que estas, “ao invés de se oporem, antes se completam” (Lalanda, 1988, p.872).

Deste modo, conciliámos a análise de conteúdo “categorial ou temática” (Bardin, 1988, p.45) da principal fonte documental seleccionada - o jornal *Público* -, com as entrevistas exploratórias a professores do ensino secundário, com o inquérito por questionário dirigido aos professores e com a análise de conteúdo das questões abertas desse mesmo questionário. Alinhando pelos pressupostos metodológicos da perspectiva racionalista, a construção destas técnicas e a recolha dos dados obtidos foi igualmente efectuada mediante uma prévia categorização, definida em função das hipóteses teóricas e distintos objectivos que orientaram as diferentes fases deste trabalho.

4.2. Da selecção da fonte documental à análise dos conteúdos mediáticos

Em Outubro de 1993, o Ministério da Educação promulgou em Diário da República o Despacho Normativo nº 338/93, referente à aprovação do regime de avaliação dos alunos do ensino secundário, determinando como obrigatórios, a partir do ano lectivo de 1993-1994, a realização de provas globais para os alunos do 10º e 11º ano e exames nacionais para os alunos que frequentassem o 12º ano de escolaridade. Como esta directriz se destinava a ser aplicada progressivamente aos três anos de escolaridade em causa, somente no ano lectivo de 1995-1996 foram realizados pelos discentes do 12º ano de escolaridade os primeiros exames nacionais a que aquele Despacho Normativo se referia.

Desde então, as questões da avaliação da e nas escolas nacionais passaram a ser objecto de atenção em várias publicações da imprensa que se dedicam ao tema da educação. Entre as fontes documentais disponíveis para análise, um diário generalista “de referência” a nível nacional, contendo uma secção destinada exclusivamente à educação destacou-se entre as demais, tendo sido, por isso mesmo, o que seleccionámos: o jornal *Público*. Com efeito, foi este órgão de comunicação social, através dos editoriais redigidos pelo seu director ao longo dos anos 2000 e 2001, que assumiu a publicitação dos resultados dos exames nacionais de 12º ano como uma «causa pública» e divulgou, em Agosto de 2001, o primeiro *ranking* escolar português.

Seleccionada a principal fonte documental que iríamos estudar, importava definir o horizonte temporal delimitador do nosso *corpus* da análise. Uma vez que pretendíamos comparar o modo como os temas da avaliação e do *ranking* escolar tinha sido agendados, construídos e difundidos ao longo do tempo pelo jornal *Público*, relativamente às outras questões educativas ali abordadas, entendemos que deveríamos contemplar todos os anos em que os *rankings* de escolas tinham sido publicados por aquele diário até à data de início da nossa pesquisa empírica. Esta teve início em Maio de 2004. Como até essa data não tinha sido ainda publicado o *ranking* de escolas de 2004, excluámos esse ano da pesquisa, tendo apenas contemplado 2001, 2002 e 2003.

Com base nos vários objectivos que orientaram esta fase da investigação, procedemos à selecção das mensagens jornalísticas contidas nas 1095 edições diárias do *Público*, que constituíam o *corpus* inicial da análise. Refira-se, assim, que para além de procurarmos aferir qual a importância que foi atribuída às temáticas da avaliação no e do sistema de ensino e do *ranking* de escolas, no conjunto de todas as notícias divulgadas sobre educação, pretendíamos, também, analisar o modo como aquelas temáticas em particular tinham sido

destacadas em termos jornalísticos, averiguar em que moldes se havia produzido a reflexividade publicada a seu respeito e detectar quem nele participara através da escrita tornada publicamente visível pelo *Público* ao longo dos três anos em estudo.

A informação que pretendíamos obter encontrava-se reunida nos géneros jornalísticos («tipos de notícias») que passamos a enunciar: “*primeiras páginas*”, nomeadamente *títulos principais, títulos laterais com texto de chamada e títulos laterais sem textos de chamada; secção do “Destaque”*, já que é aí que se realçam os assuntos do dia agendados como os mais importantes -; *notícias desenvolvidas e notícias breves* da secção de educação; *entrevistas* (publicadas quer naquela secção, quer na secção do “Destaque”) e, por fim, artigos de carácter mais analítico, como é o caso dos *editoriais*, dos *textos de opinião* e das *cartas endereçadas ao director* cujo conteúdo versasse a educação.

Na Hemeroteca da Câmara Municipal de Lisboa procedemos à consulta das 1095 edições do *Público*, a fim de reunirmos o nosso *corpus* final de análise. Este acabou por ser constituído por 2838 «notícias», subdividas em 65 títulos principais; 109 títulos laterais com texto de chamada; 74 títulos laterais sem texto de chamada; 41 “Destques”, 35 entrevistas, 1748 notícias desenvolvidas; 140 notícias breves; 37 editoriais; 297 textos de opinião e 292 cartas ao director subordinados ao tema educação, divulgados pelo *Público* durante os anos 2001, 2002 e 2003.

Para aferirmos a importância quantitativa e qualitativa que o jornal *Público* atribuiu às temáticas da avaliação e do *ranking* escolar comparativamente com os restantes temas sobre educação que divulgou ao longo dos três anos estudados, analisámos *todos* os géneros jornalísticos mencionados, tendo-os distinguido em função de duas categorias genéricas: “conteúdo respeitante a outros assuntos educativos” e “conteúdo alusivo à avaliação do e no sistema de ensino ou ao *ranking* escolar”. Dada a abrangência do tema “avaliação”, construímos vários tópicos de classificação dos conteúdos⁷⁹ para procedermos a uma categorização mais objectiva de todos os artigos. Os que continham referências “à avaliação do e no ensino ou ao *ranking* escolar” foram devidamente assinalados e posteriormente

⁷⁹ “Títulos e artigos cujo conteúdo se refira ao papel das provas globais, das provas de aferição e dos exames nacionais”; “Títulos e artigos cujo conteúdo se refira às regras de avaliação e progressão na carreira docente”; “Títulos e artigos cujo conteúdo incida sobre os resultados obtidos pelos estudantes do ensino básico, secundário e superior”; “Títulos e artigos cujo conteúdo seja sobre estudos que avaliam o desempenho escolar dos estudantes portugueses”; “Títulos e artigos cujo conteúdo incida sobre a avaliação da eficiência e qualidade do sistema educativo português”; “Títulos e artigos cujo conteúdo se refira à qualificação do desempenho dos professores e respectivos estabelecimentos de ensino”; “Títulos e artigos que incidam sobre a avaliação científica e pedagógica dos manuais escolares”; “Títulos e artigos cujo conteúdo explicita regras de avaliação destinadas a alunos, professores e/ou estabelecimentos de ensino públicos ou privados dos vários graus de ensino”; “Títulos e artigos cujo conteúdo se refira à publicação dos *rankings* escolares”.

contabilizados. Os quadros 5.1, 5.7. e 5.9. que apresentamos no 5º Capítulo resumem, por anos, os dados obtidos⁸⁰.

O conteúdo dos títulos principais, dos Destaques, dos editoriais e das entrevistas, bem como a especificação dos principais temas aí abordados foram ainda objecto de uma análise de carácter qualitativo igualmente apresentada no 5º Capítulo. É também nesse capítulo que demonstramos o modo como o Público tratou e divulgou, ao longo dos três anos examinados, a informação relativa aos *rankings* de escolas, identificando se esta foi sempre apresentada na secção do Destaque ou remetida para um suplemento especial.

O nosso segundo objectivo residia na identificação dos intervenientes que participaram no debate publicado sobre a educação em geral e o *ranking* escolar em particular – revelando os processos de confrontação pública e de reflexividade social que pretendemos testar neste trabalho – e na análise quantitativa do seu contributo para esse debate. Para atingirmos estes propósitos, centrámo-nos apenas na análise de conteúdo das cartas ao director e dos textos de opinião, divulgados ao longo dos três anos estudados.

Como esta análise se centrou apenas na reflexividade publicada, isto é, nas cartas e textos de opinião que o jornal *Público* seleccionou previamente para efeitos de divulgação, comporta alguns limites que passamos a salientar. Dado que não acedemos ao processo de seriação efectuado pelo jornal, não só desconhecemos os critérios que presidiram à escolha destes artigos, como também não temos conhecimento do número de cartas e textos sobre educação que poderão ter sido enviados para o *Público* e que não foram publicados. A nossa análise incide apenas em documentos que foram alvo de um processo de selecção e mediação no qual não intervimos. Por conseguinte, os seus resultados apenas respeitam aos conteúdos jornalísticos considerados pelo *Público* como passíveis de serem publicados.

No que se refere aos participantes no debate promovido através das *cartas ao director*, estes foram incluídos nas seguintes categorias: Professores do Ensino Básico; Professores do Ensino Secundário; Professores do Ensino Universitário; Pais; Alunos; Outros cidadãos; Sindicatos; Políticos do Governo e Oposição; Especialistas; Associações de Pais ou Associações de Alunos.

Os autores dos *textos de opinião* foram categorizados como Professores do Ensino Básico; Professores do Ensino Secundário; Professores do Ensino Universitário;

⁸⁰ Para conseguirmos obter os valores respeitantes a 2001, 2002 e 2003, foi necessário realizarmos para cada mês de cada um destes anos a análise descrita. No entanto, apresentamos apenas os quadros que sintetizam, por ano, toda a informação recolhida.

Especialistas; Colunistas habituais do jornal *Público*; Jornalistas/Directores do jornal *Público*; Sindicatos; Políticos do Governo e Oposição ou Outros.

Para identificarmos os autores das “cartas ao director” e dos textos de opinião socorremo-nos tanto da sua apresentação no próprio jornal (onde muitas vezes é referido explicitamente, para além do nome e localidade, a sua categoria socioprofissional) como da leitura dos seus artigos, retirando daí elementos para definirmos a sua condição social e/ou profissional. Com efeito, muitos leitores que endereçaram cartas ao *Público*, apesar de não se identificarem no final do artigo como professores ou pais, por exemplo, faziam-no através de afirmações como estas: “*enquanto pai de uma aluna de uma escola secundária (...)*” ou “*sou professora do ensino secundário há mais de dez anos e (...)*”. Todos os autores das cartas que não veicularam elementos para uma classificação mais completa foram enquadrados na categoria “outros cidadãos”.

Em poucas situações, nomeadamente nos textos de opinião, alguns autores apresentavam-se na dupla condição de professores e encarregados de educação ou dirigentes sindicais e professores. Nestes casos, optámos por ter *apenas* em consideração a *primeira* categoria assumida por estes actores sociais, pressupondo que seria esta a que eles privilegiariam para definir a sua identidade sócio-profissional. Os quadros 5.2, 5.4., 5.14, 5.15, 5.16 e 5.17, incluídos no 5º Capítulo, contêm esta informação quantificada.

Com o intuito de testarmos a hipótese de a reflexividade social publicada ser condicionada pela agenda mediática, estabelecemos como terceiro objectivo a identificação e quantificação das razões que motivaram os diferentes intervenientes a participar no debate publicado sobre a educação. Estes motivos foram previamente definidos nas seguintes categorias: “carta ou texto escrito na sequência de uma opinião/notícia/tema divulgado pelo *Público*”; “carta ou texto escrito na sequência de uma opinião/notícia/tema divulgados por outros *media*”; “carta ou texto escrito na sequência de medidas políticas definidas pelo Ministério da Educação/Governo” (apesar de esta razão depender directamente da agenda política, considerámos que integra, tal como as anteriores, a *agenda mediática*, pois é através dos *media*, nomeadamente do jornal *Público*, que as medidas são divulgadas e conhecidas); “carta ou texto escrito na sequência da agenda pessoal e/ou profissional”.

A apreciação das razões foi realizada a partir da leitura de cada carta e texto de opinião. À medida que analisávamos o seu conteúdo fomos detectando as expressões que indiciavam claramente o motivo subjacente à sua redacção. Os artigos que não continham referências explícitas a qualquer uma das razões correspondentes à influência da “agenda mediática” foram incluídos na categoria “carta ou texto escrito na sequência da agenda

pessoal e/ou profissional”. A quantificação desta análise encontra-se resumida nos quadros 5.6, 5.7, 5.10, 5.11, 5.12 e 5.13 apresentados no 5º Capítulo.

O quarto objectivo orientador da pesquisa empírica prendia-se com a análise do funcionamento dos circuitos da reflexividade social no *interior* do jornal *Público*. Tratava-se, por outras palavras, de compreendermos em que medida é que a própria agenda deste diário condicionava as reacções escritas dos leitores responsáveis pelas cartas e textos de opinião, estando agora apenas em causa o conjunto das cartas e textos escritos na “sequência de uma opinião/notícia/tema divulgado pelo *Público*”.

Cada uma dessas cartas e textos foram objecto de uma particular atenção no sentido de avaliarmos se tinham sido redigidos: “na sequência de um tema tratado em editoriais do *Público*”; “na sequência de um tema tratado em “destaques” do *Público*”; “na sequência de um tema tratado em artigos de opinião do *Público*”; “na sequência de um tema tratado em entrevistas do *Público*”; “na sequência de um tema tratado nas notícias do *Público*” ou “na sequência de um tema tratado nas cartas ao Director do *Público*”.

Todos estes artigos foram ainda classificados em função do seu assunto principal, tendo sido distinguidos os que incidiam sobre o *ranking* escolar dos que reflectiam a propósito de outras temáticas educativas. Nos quadros 5.3, 5.5., 5.8, 5.19, 5.20 e 5.21, incluídos no 5º Capítulo, é sistematizada a informação que foi trabalhada.

Com o intuito de identificarmos se o Público difundiu predominantemente uma reflexividade *simbólico-ideológica* ou uma reflexividade *técnico-ideológica* a propósito dos *rankings* escolares, analisámos ainda, qualitativamente, os argumentos invocados pelos diferentes intervenientes que participaram no debate divulgado por este diário, ao longo dos anos 2001, 2002 e 2003.

Este trabalho encontra-se patente ao longo do 5º e 6º Capítulo, à medida que apresentamos e comentamos os excertos dos diversos editoriais, artigos de opinião e cartas ao director que se posicionaram a favor ou contra as temáticas em causa.

A análise de conteúdo que realizámos procurou, em suma, conciliar a análise quantitativa com a análise qualitativa dos corpos de mensagens e significados produzidos pelo jornal *Público* a respeito da educação em geral e do *ranking* de escolas e avaliação do e no sistema de ensino em particular. Assim, utilizando a vantagem da análise de conteúdo “poder exercer-se sobre material que não foi produzido com o fim de servir a investigação científica” (Vala, 1987, p.107) - como é o caso das mensagens veiculadas pelo meio de comunicação social estudado - procurámos apreender o seu significado predominante e expressá-lo em termos quantitativos. Aplicámos, para isso, os procedimentos metodológicos inerentes à

prática de uma análise de conteúdo categorial que se pretende válida e fidedigna (Vala, 1987, p.109; Almeida & Pinto, 1982, p.96): delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa; escolha de um universo de conteúdos para constituição do *corpus* da análise; definição *a priori* de um conjunto de categorias relacionadas com os objectivos da investigação; selecção de unidades de análise do universo de conteúdos (frases, parágrafos e artigos completos) e quantificação, nas unidades de análise, do número de ocorrências respeitantes ao sistema de categorias previamente definidas. Para realizarmos esta quantificação tomámos em consideração a totalidade dos textos jornalísticos, tendo-os passado pelo crivo do recenseamento segundo a frequência de presença (ou de ausência de frases e/ou parágrafos cujo sentido nos permitisse englobá-los nas categorias enunciadas. Este método, explicitado por Bardin (1988, p.36 e 37), permitiu-nos classificar os elementos de significação constitutivos da mensagem.

De acordo com Berelson, a análise de conteúdo incide no significado manifesto dos textos e permite um estudo sistemático, objectivo e quantitativo do conteúdo das mensagens mediáticas (Berelson citado por Vala, 1987, p.103). Não deixa, no entanto, de possuir alguns inconvenientes, nomeadamente o facto de a construção do sistema de categorias *a priori* poder originar o perigo de ser o investigador a impor o seu próprio sistema de significados em vez de os apreender nos conteúdos e deste mesmo sistema de categorias, por ter de ser necessariamente selectivo, causar distorções nos resultados (McQuail, 2000, p.424). A fim de superarmos alguns destes inconvenientes efectuámos também uma análise qualitativa dos artigos seleccionados (“análise estrutural” na concepção de McQuail, 2000, p.427), baseada numa metodologia qualitativa, interpretativa dos significados latentes das mensagens. Esta análise foi, por isso mesmo, mais selectiva, específica e ilustrativa “dos significados culturais mais profundos” (McQuail, 2000, p.426) das reacções escritas dos autores dos textos de opinião e cartas ao director, tendo para isso em conta o contexto social, cultural e ideológico em que estas foram redigidas e publicadas, bem como a própria lógica subjacente à realização e produção noticiosa.

Ainda assim, estamos conscientes que a análise que realizámos (e apresentamos ao longo do 5º Capítulo) corresponderá a um conjunto de significados não forçosamente coincidente com a dos emissores e receptores dos conteúdos investigados. Como é salientado por McQuail, a realidade sócio-cultural compõe-se de muitos universos de significados que requerem avaliações individuais, a «audiência» divide-se em “comunidades interpretativas” que possuem as suas próprias possibilidades de atribuição de sentido e os conteúdos mediáticos recorrem a mais de um código, linguagem ou sistema de signos (2000, p.424-425).

Neste sentido, o texto final que elaborámos constitui um produto que acaba por traduzir a nossa condição de investigadores sociais.

4.3. Das entrevistas exploratórias à construção do inquérito por questionário

Se o jornal *Público*, ao divulgar os *rankings* escolares, poderá ter dado origem e *visibilidade* a um processo de reflexividade social (que procurámos apreender através da análise de conteúdo), outros efeitos - invisíveis porque não captados pela imprensa – terão também ocorrido desde que o primeiro *ranking* de escolas foi divulgado. O quotidiano escolar poderá ter sido justamente um domínio no qual ter-se-ão desenvolvido (novos) processos reflexivos devido à existência mediática dos *rankings*. Partindo desta hipótese central, pretendíamos analisar as opiniões e atitudes desenvolvidas pelos docentes que leccionam no 12º ano de escolaridade disciplinas sujeitas a exame nacional, com o intuito de verificarmos se a divulgação do *ranking* de escolas teria provocado um efeito de reflexividade social acrescida naqueles professores e motivado alterações nas suas práticas organizacionais e pedagógicas.

O recurso ao depoimento dos actores sociais, tendo em vista o apuramento dos motivos da sua acção, de acordo com a abordagem weberiana da acção social (Madureira Pinto, 1984 b, p.118) foi a via técnico-metodológica que se nos afigurou como mais pertinente começar por explorar nesta fase da pesquisa empírica.

Realizámos, assim, seis entrevistas exploratórias a docentes que leccionam o 12º ano de escolaridade, em seis estabelecimentos de ensino secundário público, situados em diferentes regiões do País: Mafra, Carnaxide, Tomar, Corroios, Lisboa e Tavira. Apenas dois dos professores entrevistados desenvolviam a sua actividade num contexto espacial onde a sua escola é a única. Os restantes confrontavam-se com a crescente «concorrência» de outros estabelecimentos de ensino secundário, devido ao decréscimo anual do número de alunos.

Dado que as entrevistas exploratórias “servem para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho e não para verificar hipóteses preestabelecidas” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.68) o seu carácter foi pouco directivo, de maneira a possibilitar aos inquiridos um elevado grau de liberdade para expressarem as suas opiniões. Estes manifestaram-se a respeito dos quatro tópicos que compunham o nosso guião: “opinião dos professores sobre a divulgação dos *rankings* escolares”; “opinião dos professores sobre os efeitos da *publicação* dos *rankings* nas suas práticas lectivas; “opinião dos professores sobre os efeitos da *publicação* dos *rankings* nas práticas lectivas dos outros docentes do seu estabelecimento de ensino” e “opinião dos professores sobre os efeitos da *publicação* dos *rankings* nas práticas organizacionais desenvolvidas no seu estabelecimento de ensino”.

Nesta etapa do trabalho de terreno procurámos, em síntese, combinar os processos lógico-dedutivos com os processos indutivos, de modo a obter, por via dos dados empíricos, elementos que nos permitissem seleccionar as teorias de médio alcance mais adequadas ao nosso objecto de estudo e accionar as teorias auxiliares de pesquisa (Ferreira de Almeida e Madureira Pinto, 1987, p.63) que orientariam o decorrer desta investigação. As informações recolhidas nas entrevistas exploratórias revelaram-se, com efeito, de uma enorme utilidade para construirmos os pressupostos teóricos orientadores da investigação e consolidarmos o nosso quadro teórico. Só então foi possível passarmos à construção da outra técnica de pesquisa utilizada, o inquérito por questionário, incluído no Anexo 2.

O inquérito por questionário é um procedimento que visa a recolha sistemática e estandardizada de depoimentos dos actores sociais (Madureira Pinto, 1984 b, p.118). A opção por este instrumento de pesquisa prendeu-se, assim, com o facto de este possibilitar a inquirição de populações relativamente vastas, permitir a uniformização da informação e garantir a comparabilidade dos resultados (Giglione e Matalon, 1993, p.121; Ferreira, 1987, p.169).

À semelhança dos anteriores procedimentos metodológicos adoptados, todas as questões do inquérito por questionário foram construídas com o intuito de atingirmos os objectivos orientadores da investigação e testarmos as hipóteses teóricas do nosso trabalho. Por isso mesmo, a organização interna do questionário - estruturada em quatro grupos de perguntas - obedeceu às diversas dimensões teóricas que procurámos analisar. No entanto, como este instrumento foi concebido para ser preenchido pelos próprios inquiridos sem intervenção do entrevistador – isto é, através da “administração directa” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.190) ou “auto-administração” (Ghiglione e Matalon, 1993, p. 182), a sequência das questões foi elaborada no sentido de se procurar estabelecer um fio condutor que tornasse o questionário coerente e de fácil preenchimento para os respondentes. Por esse motivo, muitas questões que respeitam às mesmas hipóteses teóricas foram incluídas nos grupos II, III e IV, em vez de aparecerem agregadas no mesmo grupo de perguntas.

As perguntas destes grupos do inquérito por questionário foram, em suma, construídas com o intuito de obtermos dados que nos possibilitassem confirmar se a divulgação dos *rankings* escolares provocou efeitos reflexivos nas práticas lectivas e organizacionais dos professores que leccionam no 12º ano de escolaridade disciplinas sujeitas a exame nacional. As questões do grupo I do inquérito por questionário, respeitantes à condição sócio-económica e profissional dos inquiridos foram, por sua vez, redigidas com o propósito de efectuarmos uma caracterização socioprofissional da amostra e apreendermos em que medida

se verificaria uma alteração de opiniões e atitudes dos respondentes em função de algumas destas variáveis objectivas.

A fase de construção do inquérito por questionário decorreu no final do ano de 2004, período em que o *ranking* de escolas de 2004 já havia sido publicado. Por isso, incluímos também este ano no questionário, apesar de não o termos contemplado na análise de conteúdo do jornal *Público*. Os distintos tempos em que ocorreram as fases da pesquisa empírica justificam, assim, o facto de o ano 2004 ter sido excluído de uma parte da nossa análise e incluído na outra.

4.4. Da aplicação do inquérito por questionário à constituição da amostra

Redigido o questionário tornou-se necessário garantir que este seria aplicável e responderia efectivamente aos problemas que pretendíamos analisar. Efectuámos, por isso, um pré-teste a este instrumento. Só assim conseguiríamos perceber se as questões formuladas eram compreendidas de modo idêntico por todos os entrevistados; verificar se a lista de respostas propostas às questões fechadas cobriam todas as respostas possíveis; averiguar se não teríamos formulado questões inúteis e detectar se o questionário não seria considerado demasiado longo e difícil de ser preenchido (Giglione e Matalon, 1993, p.172 e 173).

Dada a impossibilidade de efectuarmos este pré-teste através da administração indirecta, solicitámos a todos os docentes que participaram neste processo que redigissem comentários ao questionário sobre os aspectos referenciados. Desta forma, testámos também a viabilidade da administração directa (ou auto-administração) do inquérito por questionário.

Utilizando os contactos privilegiados que estabelecemos enquanto docente de um Departamento de Educação, socorremo-nos da prestável colaboração disponibilizada por alguns professores daquele departamento que se encontravam a orientar estágios pedagógicos e por alunos que estavam a realizar os seus estágios pedagógicos em diversas escolas secundárias da região de Lisboa e arredores. Estes encarregaram-se de entregar os questionários aos seus colegas que leccionavam disciplinas sujeitas a exame nacional no 12º ano de escolaridade solicitando-lhes que os preenchessem e comentassem. Através deste meio, foi possível obter 55 inquéritos por questionário respondidos por docentes que desenvolvem a sua actividade profissional em escolas secundárias situadas em regiões tão distintas como Lisboa, Amadora, Camarate, Torres Novas, Bombarral, Abrantes, Tramagal, Chamusca, Tomar, Queluz, Carcavelos, Palmela, Pinhal Novo, Setúbal, Almada, Mafra, Carnaxide e Castelo de Paiva.

Os resultados obtidos permitiram-nos verificar que o questionário foi considerado longo mas relativamente fácil de ser preenchido. As questões que apelavam à memória dos

docentes e exigiam uma maior atenção (grupos III e IV do questionário) não se revelaram problemáticas para a grande maioria dos inquiridos. A linguagem utilizada no questionário pareceu ser devidamente compreendida por todos, dada a ausência de comentários a este respeito. Apesar do grande número de questões abertas, estas não foram alvo de um número significativo de ausência de respostas. Apenas quatro questões se revelaram inúteis para a obtenção de informação relevante, uma vez que a maioria dos professores sobre elas se manifestou de forma muito idêntica. Por isso, na fase posterior de aperfeiçoamento do inquérito por questionário eliminámos estas perguntas.

A utilidade da realização deste pré-teste confirmou-se no elevado índice de respostas obtidas aquando da aplicação definitiva do inquérito por questionário e na similitude de opiniões e atitudes detectadas entre a população inquirida para efeitos de pré-teste e a população posteriormente interrogada. Ainda assim, detectámos dois tipos de comportamentos de respostas à versão definitiva do questionário que não haviam ocorrido na fase do pré-teste. Alguns professores revelaram, com efeito, uma inusitada resistência em responder às questões do I grupo de questionários (respeitantes à sua caracterização sócio-económica e profissional), deixando-as em claro, porventura para melhor salvaguardarem um anonimato que lhes tínhamos garantido à partida. Em contrapartida, e ao invés dos docentes que responderam aos primeiros questionários, em algumas questões fechadas não se restringiram às opções de resposta aí apresentadas tendo, por isso, preenchido com mais frequência o item: “outra resposta”.

Construído e testado o instrumento de pesquisa e tendo definido que a população-alvo seria constituída por docentes que leccionassem disciplinas de 12º ano sujeitas a exame nacional em escolas secundárias públicas, importava seleccionar as escolas onde estes desenvolviam a sua actividade profissional para constituirmos a nossa amostra.

O tempo e os recursos que dispúnhamos não possibilitaram, todavia, que construíssemos, como desejaríamos, uma amostra representativa dos estabelecimentos de ensino portugueses, isto é, uma “amostra probabilística ou aleatória” (Ferreira de Almeida e Madureira Pinto, 1982, p.105). Optámos, assim, por realizar um estudo de casos composto pelas seis escolas secundárias que integram o “Observatório de Escolas” do Instituto de Ciências Sociais – Laboratório Associado, com o qual colaboramos desde o início da sua constituição.

A selecção destes estabelecimentos de ensino prendia-se com duas ordens de razões. Por um lado, o facto de desenvolvermos um contacto privilegiado com os seus Conselhos Executivos e alguns docentes dessas escolas revelou-se fundamental para podermos aplicar,

com sucesso, o inquérito por questionário através da “auto-administração” e conseguirmos que a maioria dos docentes que leccionavam disciplinas de 12º ano sujeitas a exame nacional em cada uma daquelas escolas o preenchesse. Por outro, a localização destas escolas em distintas regiões do País, representativas das desigualdades demográficas, sociais, económicas, geográficas e escolares nacionais e o facto de terem ocupado posicionamentos muito diferentes nos *rankings* escolares, garantia-nos que a amostra fosse ilustrativa dos diferentes contextos espaciais, organizacionais e locais em que os professores desenvolvem a sua actividade.

Na verdade, só com o auxílio dos nossos contactos privilegiados foi possível minimizar os obstáculos inerentes ao preenchimento do questionário por via directa. Para além de alguma resistência que os professores pudessem oferecer ao preenchimento do inquérito por questionário, dado este ser de longo preenchimento, o esquecimento ou um eventual desinteresse, tornava muito provável que não obtivéssemos um número de respostas representativo da população docente que lecciona no 12º ano disciplinas sujeitas a exame nacional em cada um daqueles estabelecimentos de ensino.

Conscientes desta possibilidade, deslocámo-nos a cada um dos seis estabelecimentos de ensino, não só para entregar em mão os questionários, como para solicitar directamente aos Conselhos Executivos e aos professores a sua colaboração. Ainda assim, em algumas daquelas escolas este processo foi particularmente difícil. Se em duas delas o envolvimento directo do Conselho Executivo se revelou de uma enorme utilidade para que a quase totalidade dos professores que leccionam disciplinas de 12º ano sujeitas a exame nacional respondessem ao questionário e o devolvessem num curto período de tempo, noutras duas valeu-nos a valiosa colaboração dos nossos contactos privilegiados que insistentemente falaram com os colegas para que estes preenchessem os questionários. Nestes casos, foi possível obter um número representativo de questionários, mas o número inferior de docentes que responderam e a morosidade na entrega dos inquéritos, leva-nos a considerar que os elementos do Conselho Executivo possuem um estatuto «persuasivo» junto dos professores bastante mais considerável que os seus pares. No que respeita a estes últimos, a sua influência nos contactos desenvolvidos com os colegas mostrou-se, no entanto, variável. Um maior ou menor empenho colocado por parte dos nossos contactos privilegiados na sensibilização dos colegas para responderem aos questionários e um grau de resistência elevado por parte daqueles, poderão ajudar a explicar porque motivo em duas outras escolas obtivemos um número de inquéritos muito mais reduzido, que só nos foram devolvidos após meses de insistência.

Esta resistência tão acentuada por parte de muitos professores em preencher os questionários não deixou de constituir uma surpresa. Apesar do instrumento que concebemos ser moroso no seu preenchimento e exigir uma reflexão e atenção acentuadas em algumas das perguntas, partimos do princípio que uma população tão escolarizada e familiarizada com a escrita como é o caso da população docente não veria problemas em responder ao questionário. A aplicação do pré-teste tinha-nos inclusivamente confirmado esta ideia. Por conseguinte, somos levados a pensar se esta atitude de rejeição não estará relacionada com a indisponibilidade, da parte de muitos professores, para reflectirem sobre as suas actividades lectivas e profissionais, por escrito. A elevada autonomia que estes dispõem no seu quotidiano escolar e a ausência de práticas institucionais regulares que os instem a analisar os seus procedimentos pedagógicos e o seu envolvimento na organização escolar poderão, com efeito, ter contribuído para não quererem colaborar no preenchimento dos inquéritos.

No **Quadro 4.1**, é indicado o número de professores que leccionam disciplinas de 12º ano sujeitas a exame nacional em cada uma das escolas seleccionadas (total do universo) e o número de questionários obtidos por escola (número de casos).

Quadro 4.1. Total de escolas seleccionadas, professores que leccionam o 12º ano de escolaridade e professores que responderam ao inquérito por questionário

<i>Escolas⁸¹</i>	<i>Total do universo</i>	<i>Número de casos</i>
Escola A	16	3
Escola B	13	12
Escola C	22	12
Escola D	40	35
Escola E	10	5
Escola F	25	18
Total	126	85

As Escolas A e B situam-se ambas no concelho de Lisboa, mas as suas populações discentes possuem características sócio-culturais e demográficas bastante distintas. A Escola C encontra-se localizada no concelho de Oeiras, enquanto a Escola D pertence ao concelho de Mafra. Já a Escola E situa-se no concelho de Mondim de Basto, localizando-se a Escola F no concelho de Tavira.

⁸¹ A fim de garantirmos o anonimato dos estabelecimentos de ensino que integraram este trabalho, identificámo-los através das letras indicadas.

Considerando os dados apresentados pelo Ministério da Educação em 2002, o concelho do norte interior do País onde se encontra localizada a Escola E, apareceu identificado como o mais problemático ao nível do insucesso escolar. Foi aí que se registaram um dos mais baixos valores de aproveitamento no ensino secundário (49,1%) e as situações mais críticas de abandono e retenção no sistema de ensino básico – 9,5% dos alunos em idade de frequentar a escolaridade obrigatória não concluíram o 3º ciclo e abandonaram a escola e mais de 20% dos estudantes reprovaram no 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico - (Ministério da Educação, 2002). A região do Tâmega e muito em particular o concelho de Mondim de Basto, surgiram, deste modo, como a área geográfica mais controversa no sistema educativo português.

No entanto, estes dados não parecem ter tido uma influência decisiva no posicionamento deste estabelecimento de ensino nos *rankings* escolares. De facto, num universo de cerca de 600 escolas, a escola E situou-se entre as 200 escolas melhores classificadas nos anos 2001, 2002, 2003 e 2004 nas listas ordenadas das classificações obtidas nos exames nacionais do 12º ano pelos alunos dos estabelecimentos de ensino portugueses, divulgadas pelo jornal *Público*⁸².

Dois outros espaços geográficos revelaram-se igualmente problemáticos ao nível das taxas de aproveitamento no ensino secundário, segundo o estudo do Ministério da Educação já referenciado. Respeitam estes às regiões do Algarve e da Grande Lisboa.

A escola situada na região mais a sul de Portugal, no litoral - Escola F - localiza-se num concelho onde os valores de sucesso no ensino secundário apenas atingem os 60,5% (Ministério da Educação, 2002). Nos *rankings* escolares, este estabelecimento de ensino foi descendo de posicionamento ao longo dos anos. Assim, se em 2001 ocupou um lugar entre as 200 escolas melhores classificadas e em 2002 ainda se situou entre os 250 primeiros lugares, já em 2003 o seu posicionamento baixou bastante, tendo passado a estar colocada para lá das 450 posições. Em 2004, os resultados obtidos pelos seus alunos nos exames nacionais permitiu-lhe alcançar um posicionamento mais elevado, mas ainda assim situado entre os 300 e os 400 lugares.

Na região da Grande Lisboa encontram-se situadas duas das outras escolas que seleccionámos: a Escola C, situada no concelho de Oeiras e a Escola D, situada no concelho de Mafra. Os concelhos em causa são distintos em termos demográficos e sócio-económicos.

⁸² O lugar que este estabelecimento de ensino foi ocupando nos *rankings* escolares variou ao longo dos anos. Assim, em 2001 situou-se entre as primeiras 200 escolas, tendo, em 2002, passado a estar entre as primeiras 120. Em 2003 e 2004 o seu posicionamento desceu, tendo ocupado lugares próximos das 200 primeiras escolas.

Assim, enquanto Oeiras é um concelho muito urbanizado e densamente povoado, Mafra, em contrapartida, possui uma menor densidade populacional e características mais ruralizadas. As taxas de sucesso escolar no ensino secundário registadas nestes concelhos foram de 62,3% em Oeiras e 68,7% em Mafra (Ministério da Educação, 2002a).

Quanto às posições que estas duas escolas foram ocupando nos *rankings*, a Escola D (concelho de Mafra colocou-se sempre, ao longo dos anos, em lugares mais elevados que a Escola C (concelho de Oeiras). Enquanto a primeira manteve a sua localização entre as 150 escolas melhores classificadas nos anos 2001, 2002 e 2003, a segunda viu a sua posição descer bastante nos anos 2002, 2003 e 2004⁸³.

Os outros dois estabelecimentos de ensino do nosso estudo – Escola A e Escola B - situam-se em Lisboa, no concelho mais urbanizado do País. Ainda assim, pressupomos que a realidade das escolas situadas no interior desta cidade seja muito diversificada, nelas subsistindo resultados educativos e atitudes perante a escola muito diferentes. A distinta composição dos perfis escolares, sociais, económicos e culturais dos discentes destas escolas constituem um exemplo disto mesmo. Se a Escola A é frequentada maioritariamente por alunos da classe média e média alta, a Escola B recebe, por sua vez, um público estudantil essencialmente oriundo das classes média baixa e operariado. A composição sócio-económica dos estudantes destas escolas poderá ajudar a compreender o posicionamento oposto destes estabelecimentos de ensino nos *rankings* escolares. Na verdade, enquanto a Escola A tem vindo, ao longo dos anos, a posicionar-se nos lugares mais elevados, a Escola B ocupou sempre os últimos lugares destas listas⁸⁴.

As diferenças que caracterizam os contextos em que se situam estes estabelecimentos de ensino justificavam, em nossa opinião, a realização de uma análise que nos permitisse averiguar se existe um *ethos* específico a cada organização escolar ou, pelo contrário, se as opiniões e atitudes reveladas pelos inquiridos são comuns a todos os professores, independentemente dos contextos locais e organizacionais em que exercem a sua profissão. Este constituiu, aliás, um dos pressupostos subjacentes à própria selecção destas escolas.

⁸³ Em 2001, estas duas escolas situaram-se entre as 150 posições mais altas. No entanto, em 2002, a Escola D ocupou uma posição situada entre os 140 lugares, enquanto a Escola C se posicionou para lá da posição nº 500. A discrepância na ordenação destas escolas verificou-se igualmente em 2003: a Escola D colocou-se próxima dos 150 primeiros lugares; a escola C não chegou a atingir a 450 posição. Em 2004, a escola C conseguiu um posicionamento mais elevado do que no ano anterior mas, ainda assim, ficou próxima do lugar 400. Por sua vez, a escola D, apesar de ter novamente ocupado um lugar mais elevado que a escola C, desceu de posição em relação ao ano de 2003, tendo ficado colocada próxima da 300 posição.

⁸⁴ Em 2001, 2002 e 2004, a Escola A ocupou sempre os lugares situados entre as primeiras 40 escolas, com excepção do ano 2003 em que a sua posição desceu para uma colocação próxima da posição 60. Por sua vez, a Escola B situou-se invariavelmente entre as últimas 15 posições ao longo destes anos.

Todavia, este objectivo foi impossibilitado, quer pelo número de professores que leccionam disciplinas de 12º ano sujeitas a exame nacional em cada um destes estabelecimentos de ensino ser bastante mais reduzido do que inicialmente prevíamos, quer sobretudo pelo diminuto número de questionários preenchidos pelos docentes de algumas destas escolas. Aliás, apesar de termos recorrido ao programa estatístico *SPSS* para proceder à classificação dos dados dos questionários e efectuar análises entre as suas relações, o número total de casos – pouco expressivo numericamente – também só nos permitiu efectuar uma análise estatística simples das opiniões e atitudes dos docentes inquiridos,

Valeria, assim, a pena empreender uma futura investigação que nos permitisse aferir se os diferentes contextos organizacionais e locais em que os professores desenvolvem a sua actividade interferem na construção das suas opiniões e práticas lectivas.

Apesar dos resultados desta pesquisa não poderem ser generalizados a toda a população docente do ensino secundário - devendo, por isso, ser assumidos como um estudo exploratório – permitiram-nos, ainda assim, construir um conjunto de pistas teóricas que poderão contribuir para desvendar alguns dos motivos pelos quais os professores que desempenham a sua actividade profissional em distintas realidades inter e intra regionais, com posicionamentos muito diversos nos *rankings* escolares, desenvolvem determinadas práticas lectivas e organizacionais.

4.5. Caracterização sócio-económica e profissional da amostra

Do ponto de vista do género, e tal como seria de esperar, dada a especificidade desta população, a nossa amostra é constituída maioritariamente por elementos do sexo feminino. Na verdade, enquanto os professores apenas representam cerca de 30% do total de inquiridos, as suas colegas perfazem quase 70% do conjunto de respondentes (**Quadro 4.2.**). Tomando como referência, para efeitos comparativos, o estudo sobre *a situação do professor em Portugal*, coordenado por Braga da Cruz, nos finais da década de oitenta (1988)⁸⁵, constatamos que a composição da nossa amostra, por género, se apresenta em consonância com os resultados apresentados nesse trabalho. Os dados aí apresentados demonstraram, na verdade, o progressivo ingresso por parte das mulheres nos diferentes níveis de ensino da profissão docente - particularmente no ensino secundário - a tal ponto que Portugal, à data, era um dos países da OCDE com a mais alta taxa de feminização docente (Braga da Cruz, 1988, p.1197-1198). Entre outros motivos que poderão ter estado na origem da escolha desta

⁸⁵ Apesar de este estudo remontar aos finais dos anos oitenta, constitui o único trabalho publicado no nosso País que analisa a situação do professor do ensino não superior em Portugal, apresentando dados representativos sobre esta população.

profissão por parte do sexo feminino, salienta-se a sua natureza e a organização dos tempos laborais mais compatíveis com as funções sociais tradicionalmente desempenhadas pelas mulheres – maternidade, gestão doméstica e educação dos filhos – do que outras actividades profissionais (Braga da Cruz, 1988, p.1197).

Quadro 4.2 - Distribuição dos professores por sexo

<i>Sexo</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Masculino	27	31,8%
Feminino	58	68,2%
Total	85	100%

Se a nossa amostra é muito feminizada é igualmente envelhecida. Deste modo, enquanto apenas 14 % dos docentes têm idades compreendidas entre os 26 e os 35 anos, cerca de 74% situam-se na faixa etária dos 36 anos aos 55 anos, havendo ainda mais de 11% dos professores com idade superior aos 56 anos (**Quadro 4.3**). Tal como os anteriores, estes dados são concordantes com os publicados no estudo referenciado. A diminuição gradual do ritmo de ingressos na profissão docente e a permanência prolongada dos professores na profissão, verificados em meados dos anos oitenta (Braga da Cruz, 1988, p. 1195) e acentuados desde então, tornam compreensível este progressivo envelhecimento do corpo docente.

Quadro 4.3 – Distribuição dos professores por idade

<i>Idade</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
26 – 35 anos	12	14,1
36 – 45 anos	29	34,1
46 – 55 anos	34	40,0
Mais de 56 anos	10	11,8
Total	85	100

O tempo de experiência profissional que os professores inquiridos já possuem (**Quadro 4.4**), não só demonstra a tendência dos docentes para se manterem em funções durante um longo período de tempo – o que se justifica dados os problemas que se têm colocado relativamente à idade da reforma e às pensões – como sustentam ainda mais os

resultados apresentados sobre o seu envelhecimento. Com efeito, exceptuando os professores mais jovens que ainda detêm poucos anos de serviço - entre 5 a 10 anos -, a maioria (54,4%) já lecciona há mais de 20 anos.

Quadro 4.4 – Distribuição dos professores por anos de serviço

<i>Anos de serviço</i>	<i>N</i>	<i>%⁸⁶</i>
5 – 10 anos	12	14,8
11 – 20 anos	25	30,9
21 – 30 anos	35	43,2
mais de 30 anos	9	11,1
Sub-total	81	100
Não responde	4	
Total	85	

O tipo de habilitações literárias que estes professores possuem apresenta-se em total consonância com a actividade profissional que desenvolvem: 81,6% possui uma licenciatura completa e 13% já realizou uma Pós-Graduação ou Mestrado (**Quadro 4.5**). Porém, esta concordância entre a posse de uma escolaridade de grau superior e o exercício das funções docentes nem sempre se verificou. Na década de setenta, o número de instituições de ensino vocacionadas para a formação de professores não acompanhou o aumento da procura de educação escolar que passou a existir desde então. Desta forma, muitos jovens sem habilitação própria e sem habilitação superior iniciaram as suas carreiras de professores no ensino preparatório e secundário. Assim, nos anos setenta, a percentagem de docentes do ensino secundário sem habilitação própria atingia os 31% e no início dos anos oitenta ainda era de 25% (Braga da Cruz, 1988, p. 1193). A rectificação desta situação foi, todavia, sendo progressivamente efectuada desde meados dos anos oitenta até à data, constituindo os resultados desta amostra um bom exemplo disso mesmo.

⁸⁶ A percentagem indicada respeita ao total de inquiridos que responderam à questão em causa. O mesmo sucede em todos os quadros apresentados.

Quadro 4.5 - Distribuição dos professores por habilitações literárias

<i>Habilitações Literárias</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Bacharelato completo	1	1,3
Licenciatura incompleta	1	1,3
Licenciatura completa	62	81,6
Pós-Graduação concluída	2	2,6
Mestrado (a realizar)	2	2,6
Mestrado (concluído)	8	10,5
Sub-total	76	100
Não responde	9	
Total	85	

Associada à qualificação detida por estes professores encontra-se o elevado grau de profissionalização que detêm (**Quadro 4.6**), o que não é surpreendente se tivermos em consideração a idade e os anos de serviço da grande maioria. A quase totalidade dos docentes inquiridos é, desta forma, profissionalizada efectiva (97,7%). A sua situação profissional, apresenta-se, por sua vez, como muito estável, já que 92,9% dos docentes são efectivos na escola onde leccionam. Esta estabilidade em termos de colocação nos estabelecimentos de ensino onde têm exercido as suas funções é confirmada pelos resultados do **Quadro 4.7**. Como se poderá observar, nos últimos três anos⁸⁷, 89,3% destes professores leccionaram na mesma escola, sendo esta aquela onde se encontravam colocados no ano em que responderam ao questionário. O número dos professores que são obrigados a mudar de escola todos os anos para desenvolverem a sua actividade é, pois, bastante reduzido (7,1%).

⁸⁷ Os docentes responderam ao inquérito por questionário no ano lectivo 2004/2005. Os “últimos três anos” referenciados reportam, assim, aos anos 2001/2002, 2002/2003 e 2003/2004.

Quadro 4.6 – Distribuição dos professores por situação profissional

<i>Situação Profissional</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Profissionalizado efectivo na escola onde lecciona	78	92,9
Profissionalizado efectivo em quadro de zona pedagógica	4	4,8
Profissionalizado contratado	2	2,4
Sub-total	84	100
Não responde	1	
Total	85	

Quadro 4.7 – Escolas onde os professores leccionaram nos últimos três anos

<i>Escolas onde leccionou nos últimos três anos</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Na escola onde está colocado	75	89,3
Em três escolas diferentes	6	7,1%
Em duas escolas diferentes	3	3,6
Sub-total	84	100
Não responde	1	
Total	85	

Para além de uma forte estabilidade profissional, estes docentes apresentam elementos que indiciam possuírem também uma estabilidade emocional - mais de 64% é casado ou vive em união de facto (59,5% e 4,7%, respectivamente) - (**Quadro 4.8**). De acordo com os resultados apresentados no trabalho de Braga da Cruz, estes dados revelam um comportamento “médio”, próprio das condições de vida das classes médias e constituem um dos traços que caracterizam a população docente portuguesa (1988, p. 1205-1206).

Quadro 4.8 – Distribuição dos professores por estado civil

<i>Estado Civil</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Casado/a	50	59,5
Solteiro/a	14	16,7
Separado/a ou divorciado/a	15	17,8
Viúvo/a	1	1,2
União de facto	4	4,7
Sub-total	84	100
Não responde	1	
Total	85	

No que respeita à conjugalidade dos professores, a nossa amostra apresenta-se, uma vez mais, em consonância com os resultados do estudo que temos vindo a citar. Na realidade, as práticas de endogamia aí detectadas (Braga da Cruz, 1988, p. 1206) também se observam no nosso trabalho. Assim, cerca de 30% dos docentes estão casados com professores, sendo estes, na sua maioria, igualmente professores do ensino secundário. Aliás, grande parte dos nossos inquiridos encontra-se casada com sujeitos que desempenham profissões intelectuais e científicas (como é o caso, para além dos professores, dos economistas, engenheiros e médicos, entre outros) (**Quadro 4.9**).

A equivalência dos níveis de capital escolar detidos pelos inquiridos e os seus cônjuges é, por isso, acentuada: se 52% dos cônjuges possui uma licenciatura completa, 12% já concluiu uma Pós-Graduação ou Mestrado ou encontra-se a realizar o Mestrado ou o Doutoramento. (**Quadro 4.10**).

A homologia existente entre as qualificações e características das actividades profissionais dos casais revela-se ainda na situação na profissão que ambos ocupam, já que mais de 80% trabalha por conta de outrem (**Quadro 4.11**).

Quadro 4.9 - Profissão dos cônjuges/companheiros/as dos professores

<i>Profissão</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Economista	3	5,7
Engenheiro	8	15,1
Magistrado	1	1,9
Médico	2	3,8
Educadora de infância	1	1,9
Professor do ensino primário	1	1,9
Professor do ensino secundário	15	28,3
Professor do ensino universitário	1	1,9
Pintora	1	1,9
Psicólogo	1	1,9
Oficial do exército	1	1,9
Enfermeiro	1	1,9
Empregado bancário	2	3,8
Empresário	2	3,8
Informático	1	1,9
Ajudante de dentista	1	1,9
Funcionária do ministério da justiça	1	1,9
Funcionário público	1	1,9
Oficial de Justiça	1	1,9
Topógrafo	1	1,9
Inspector de circulação rodoviária	1	1,9
Técnico de vendas	1	1,9
Técnico de obras	1	1,9
Mecânico	1	1,9
Pintor da construção civil	1	1,9
Sub-total	53	100
Não se aplica ⁸⁸	28	
Não responde	4	
Total	85	

⁸⁸ Este item refere-se sempre ao número de inquiridos que não tinham que responder à questão de acordo com as instruções para preencher o inquérito por questionário.

Quadro 4.10 - Habilitações literárias dos cônjuges/companheiros/as dos professores

<i>Habilitações Literárias</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
3º ciclo do ensino básico completo	3	6,0
Ensino complementar	3	6,0
12º ano de escolaridade	5	10,0
Bacharelato incompleto	4	8,0
Bacharelato completo	2	4,0
Licenciatura incompleta	1	2,0
Licenciatura completa	26	52,0
Pós-Graduação concluída	3	6,0
Mestrado (a realizar)	1	2,0
Mestrado (concluído)	1	2,0
Doutoramento (a realizar)	1	2,0
Sub-total	50	100
Não se aplica	29	
Não responde	6	
Total	85	

Quadro 4.11 – Situação na Profissão dos cônjuges/companheiros/as dos professores

<i>Situação na Profissão</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Patrão	4	7,5
Trabalhador por conta própria	4	7,5
Trabalhador por conta de outrem	43	81,1
Trabalhador por conta de outrem e conta própria	2	3,8
Sub-total	53	100
Não se aplica	28	
Não responde	4	
Total	85	

Tendo em conta as profissões, as habilitações literárias e a situação na profissão dos cônjuges dos docentes da nossa amostra, necessárias para os localizarmos socialmente na matriz de construção do indicador individual de classe proposta por Fernando Luís Machado

et al, (2003, p.51) constatamos, de igual forma, que tanto os professores inquiridos como a maioria dos seus maridos/mulheres pertencem à categoria “Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE)” (**Quadro 4.12**).

Quadro 4.12 – Indicador individual de classe dos cônjuges/companheiros/as dos professores

<i>Situação individual de classe</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
EDL – Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	9	17,0
PTE – Profissionais Técnicos e de Enquadramento	35	66,0
TI – Trabalhadores Independentes	1	1,9
EE – Empregados Executantes	5	9,4
OI – Operários Industriais	3	5,7
Sub-total	53	100
Não se aplica	28	
Não responde	4	
Total	85	

Ao utilizarmos a matriz de construção do indicador familiar de classe (Fernando Luís Machado *et al*, 2003, p.52) observamos, no entanto, uma ascendência da posição individual de classe dos professores que se encontram casados ou a viver em união de facto. Com efeito, a conjugação da sua situação profissional com a dos seus companheiros/as, permite-nos situar a grande maioria (86,8%) na classe referente aos Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL) (**Quadro 4.13**). O nível sócio-económico de grande parte dos docentes que integram esta amostra é, assim, bastante elevado.

Quadro 4.13 – Indicador familiar de classe dos professores casados ou a viver em união de facto

<i>Classe social</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
EDL – Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	46	86,8
PTE – Profissionais Técnicos e de Enquadramento	7	13,2
Sub-total	53	100
Não se aplica	28	
Não responde	4	
Total	85	

Em síntese, a nossa amostra é constituída maioritariamente por professores do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 36 e os 55 anos, detentores de uma licenciatura completa, casados com indivíduos que possuem, na sua maioria, o mesmo nível de habilitações académicas e desempenham actividades profissionais de natureza intelectual e científica.

No que respeita à área de estudos da sua formação inicial⁸⁹ (**Quadro 4.14**), quase metade dos inquiridos graduou-se em Ciências Exactas, enquanto os restantes realizaram a sua formação nas áreas das Ciências Sociais e Humanas (23,5%), Línguas e Literaturas (25,9%) e Belas Artes (5,9%).

Quadro 4.14 – Área de estudos da formação inicial dos professores

<i>Área de estudos</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Ciências Exactas	38	44,7
Ciências Sociais e Humanas	20	23,5
Línguas e Literaturas	22	25,9
Belas Artes	5	5,9
Total	85	100

Para além das características já enunciadas, estes docentes possuem ainda uma particularidade que os distingue dos demais professores do ensino secundário: leccionam disciplinas de 12º ano sujeitas a exame nacional. A especificidade da sua situação profissional

⁸⁹ Para melhor garantirmos o anonimato dos inquiridos, não lhes solicitámos que indicassem as disciplinas que leccionavam, pedindo-lhes apenas que indicassem qual a área de estudos da sua formação inicial.

poderá justamente estar relacionada com esta questão. Com efeito, estes docentes detêm uma grande experiência profissional, que se traduz quer no seu elevado número de anos de serviço, quer no facto de serem profissionalizados efectivos na escola onde leccionam, aí exercendo as suas funções há vários anos.

Desta forma, os professores inquiridos parecem ser especialistas no ensino do 12º ano, apesar de maioritariamente também leccionarem a outros anos de escolaridade (**Quadro 4.15**), A percentagem dos que se dedicam apenas a esse nível de ensino é, inclusivamente, considerável.

Esta especialização no 12º ano torna-se mais visível quando observamos que 34,1%, em 2004/2005, já leccionava a este nível de escolaridade há, pelo menos, três anos seguidos e 37,6% tinha vindo a leccioná-lo intercaladamente (**Quadro 4.16**).

Quadro 4.15 – Anos de escolaridade leccionados pelos professores

<i>Anos de escolaridade leccionados</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Apenas 12º ano	27	31,8
Turmas de 12º ano e turmas de outros anos	58	68,2
Total	85	100

Quadro 4.16 – Há quanto tempo os professores leccionam ao 12º ano

<i>Tempo de leccionação ao 12º ano</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
É o primeiro ano	7	8,2
Já lecciona há dois anos seguidos, para além deste ano*	7	8,2
Já lecciona pelo menos, há três anos seguidos, para além deste ano*	29	34,1
Tem leccionado ao 12º ano intercaladamente	32	37,6
Já tinha leccionado ao 12º ano há alguns anos atrás	10	11,8
Total	85	100

* Ano em que os inquiridos responderam ao questionário: 2004/05

O facto de 87,1% leccionar disciplinas de 12º ano que integram a lista que é publicada no *ranking* escolar (**Quadro 4.17**) e quase metade leccionar disciplinas noutros anos de escolaridade que farão parte desta lista (**Quadro 4.18**) poderá ainda ajudar-nos a compreender melhor as características destes professores.

Quadro 4.17 – Disciplinas leccionada(s) no 12º ano integram a lista do ranking

<i>Disciplinas de 12º ano integram a lista do ranking escolar</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Sim	74	87,1
Não	11	12,9
Total	85	100

Quadro 4.18 - Disciplina(s) leccionada(s) noutros anos integram a lista do ranking

<i>Disciplinas de outros anos integram a lista do ranking escolar</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Sim	24	46,2
Não	28	53,8
Sub-total	52	100
Não se aplica	27	31,8
Não responde	6	7,1
Total	85	100

Estes resultados, conjugados com a análise dos motivos invocados pelos professores para trabalharem com turmas do 12º ano (**Quadro 4.19**) demonstram que não é por acaso que estes professores leccionam este nível de escolaridade.

Quadro 4.19 – Razões indicadas pelos professores para leccionarem o 12º ano

<i>Razões</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Razões pessoais	24	29,3
Razões organizacionais	36	43,9
Razões pessoais e organizacionais	22	26,8
Sub-total	82	100
Não responde	3	
Total	85	

Entre os professores que indicam motivos de ordem pessoal para terem escolhido leccionar o 12º ano, muitos referem o “*gosto pelos conteúdos programáticos*” e a “*preferência pelo nível etário dos alunos de 12º ano*”. Os restantes salientam possuírem “*competência e experiência*” para darem aulas ao 12º ano e o “*desafio que constitui a preparação das turmas para um exame nacional*”.

Já os que apresentam “razões organizacionais” dividem-se entre os que apenas afirmaram que “*foram escolhidos pela escola*” ou foi-lhes “*atribuído no horário uma turma de 12º ano*” sem especificarem porque motivo isso aconteceu; os que precisaram que “*a decisão coube ao grupo disciplinar*” ou ao “*conselho executivo da escola*” - dando a entender que a sua selecção se deveu a critérios tidos em conta por aqueles órgãos - ; os que mais explicitamente salientaram a “*necessidade de assegurarem a continuidade pedagógica às turmas leccionadas nos anos anteriores*” (razão apresentada por um grande grupo de docentes) e, por fim, os que enunciaram “*questões relacionadas com a distribuição de turmas a professores efectivos*” e “*razões de optimização do serviço*”.

Os professores que se encontram a leccionar o 12º ano simultaneamente por motivos pessoais e organizacionais indicaram razões muito semelhantes às anteriormente enunciadas, entre as quais apresentamos alguns exemplos: “*Para assegurar continuidade pedagógica e por ter preferência dentro do meu grupo disciplinar*”; “*Por disponibilidade de serviço no grupo disciplinar e por ser o ano de maior responsabilidade e motivação profissional*”; “*Porque me foi atribuído pela escola embora goste de leccionar estes níveis quer pela experiência, quer porque os alunos são mais responsáveis*”; “*Porque gosto mais, porque são disciplinas com exame e assim os alunos não correm o risco de iniciar o ano sem professor*”; “*Porque o programa é igual ao dos anos anteriores; adquirir prática; os alunos são mais velhos, mais interessados e mais bem comportados; interesse da escola*”.

As características sociais e profissionais destes docentes e os motivos que apresentaram para se encontrarem a leccionar o 12º ano, levam-nos a pensar que existirão, no interior das escolas, processos mais ou menos subtis de (auto)selecção social dos docentes do ensino secundário, de forma a garantir que só trabalhem com as turmas de 12º ano os professores - que se consideram e/ou são vistos pelos seus pares – como os mais «capazes» e os que mais «provas deram», quer em termos pedagógicos, quer a nível científico.

Os resultados apresentados no 6º Capítulo, ajudar-nos-ão a compreender por que motivo os professores que leccionam o 12º ano de escolaridade parecem constituir uma elite no seio da classe dos professores do ensino secundário.

5. CAPÍTULO - OS CIRCUITOS DA REFLEXIVIDADE MEDIATIZADA A PROPÓSITO DOS *RANKINGS* ESCOLARES: UMA ANÁLISE DO JORNAL *PÚBLICO* de 2001, 2002 e 2003

5.1. Como o *Público* agendou o tema dos *rankings* escolares em 2001

Procuraremos demonstrar, neste capítulo, como o jornal *Público* representa, no espaço da “imprensa de referência” portuguesa, um fórum de discussão onde se fabricam e confrontam opiniões distintas e ideologicamente heterogéneas sobre educação, isto é, um espaço público onde são produzidas e difundidas práticas de debate crítico e questionamento de poder.

Analisaremos, assim, o debate que foi difundido pelo *Público* ao longo dos anos 2001, 2002 e 2003, a respeito das questões educativas relacionadas com a avaliação da e nas escolas nacionais, a partir das quais emergiu a temática dos *rankings* escolares.

Tendo em consideração o processo subjacente à organização, selecção e difusão das notícias, procuraremos detectar se este jornal, ao construir de uma determinada forma a sua agenda sobre educação, *orientou* as opiniões dos públicos para as questões da avaliação da qualidade do ensino e para a divulgação dos *rankings* escolares, ao longo dos anos 2001, 2002 e 2003. Para isso, teremos em atenção os géneros jornalísticos a partir dos quais o *Público* construiu e impôs a sua visão da escola portuguesa⁹⁰.

O que nos interessa compreender, antes de mais, é o modo como os processos reflexivos, presentes no próprio modo de produção das notícias sobre educação, deram resultado à selecção de determinados tópicos educativos em detrimento de outros, conduziram a que apenas alguns tenham sido objecto de destaque – quer através dos títulos das primeiras páginas, quer através da sua divulgação na secção do Destaque – e determinaram que os editoriais, os textos de opinião e as “cartas ao director” se centrassem na reflexão privilegiada de alguns assuntos. Como Bovone bem explicita, “os sistemas de comunicação social, manifestam-se eles mesmos, como sistemas reflexivos, que constroem e reconstroem a nossa cultura, reflectem sobre si próprios, falam consigo próprios, citam-se e modificam-se. (...) Embora criados por intelectuais entregues à constituição de novos modos de dar voz à

⁹⁰ Os diferentes artigos noticiosos foram enquadrados em alguns géneros jornalísticos a partir dos quais se organiza e difunde a informação na imprensa escrita (Ferreira & Costa, 1997), a saber: títulos das primeiras páginas, editoriais, entrevistas, notícias desenvolvidas e breves, secções do Destaque (apesar de esta secção não constituir, em rigor, um género jornalístico), textos de opinião e “cartas ao director”. Uma vez que estes géneros jornalísticos provocam um *impacto* distinto nos leitores, proporemos uma tipologia identificativa deste efeito, com o intuito de apreendermos a forma como o *Público* construiu uma agenda educativa específica e captou mais ou menos imediatamente a atenção da população para as temáticas que difundiu.

reflexividade social, substituem-se-lhes enquanto porta-vozes dessa mesma reflexividade “(1997, p.111).

Apresentamos, assim, uma tipologia gradativa do impacto que os géneros jornalísticos anteriormente identificados poderão provocar nos leitores. Os títulos presentes nas primeiras páginas dos jornais traduzem os temas que os editores consideram mais importantes e sobre os quais pretendem chamar mais fortemente a atenção dos leitores. Serão, por isso, os que causam mais impacto nos públicos, sobretudo naqueles que apenas têm por hábito ler rapidamente as primeiras páginas dos jornais expostos nos quiosques ou papelarias por onde passam.

A secção do Destaque possuirá igualmente um acentuado impacto. Tal como o próprio termo sugere, é aqui que se trata o «assunto do dia» considerado pelos editores como o mais relevante, sendo pois, para aí, que a atenção dos leitores é previamente dirigida. Se as entrevistas estiverem localizadas nesta secção, o seu grau de impacto é idêntico ao dos outros artigos que aí são publicados.

Já o impacto provocado pelas notícias desenvolvidas variará em função de existir «chamada» na primeira página, de os títulos serem apelativos e de conterem elementos iconográficos (fotografias, gráficos, entre outros). Para além disso, o facto de estarem dispostas numa página ímpar ou par e dentro desta, na parte central ou lateral, superior ou inferior, também interferirá no impacto que podem produzir. Finalmente, a sua dimensão e o seu carácter «objectivo» e «isento» terão também influência ao nível do impacto causado⁹¹.

Os editoriais, os textos de opinião e as “cartas ao director” serão os géneros jornalísticos que, em regra, provocarão um menor impacto, dado o seu carácter assumidamente analítico. Porém, o elevado grau de subjectividade e valoração destes artigos não só *não* os identifica como “um espelho da realidade”, como contraria o mito da objectividade das notícias partilhado quer pelos jornalistas, quer pelos próprios leitores (Wolf, 1995; Aubenas & Benasayag, 2002). Uma vez que a relação do público com a informação é tanto mais forte quanto mais esta lhe *parecer* rigorosa e factual, estes artigos não suscitarão uma leitura tão *imediate* das questões educativas. No entanto, nem por isso deixam de marcar – ainda de que forma mais subtil – a agenda dos temas sobre os quais se pretende que os leitores prestem atenção.

⁹¹ A construção desta tipologia foi baseada nos princípios que regulam a actividade jornalística da imprensa escrita, explicitados por diversos autores entre os quais destacamos Ferreira & Costa, 1997.

Atentemos no **Quadro 5.1** e vejamos qual foi a importância que o jornal *Público* atribuiu à questão da avaliação do ensino e à publicação dos *rankings* escolares relativamente ao total de notícias que publicou sobre a educação no ano **2001**.

Quadro 5.1 – Importância atribuída pelo *Público* aos temas da avaliação do sistema de ensino e dos *rankings* escolares no ano 2001

<i>Géneros Jornalísticos</i>	<i>Total</i>	<i>Referências à avaliação do sistema de ensino/ Publicação dos rankings escolares</i>
Títulos Principais	12	6
Títulos laterais com texto	31	18
Títulos laterais sem texto	36	30
Destaques	16	10
Entrevistas	10	7
Notícias desenvolvidas	651	143
Notícias breves	78	3
Editoriais	12	9
Textos de opinião	120	69
“Cartas ao Director”	94	42

Como se constata, exceptuando o conjunto das notícias desenvolvidas e breves -que incidiram sobre variadíssimos temas que fazem parte do universo escolar e caracterizam o funcionamento do sistema educativo português - todos os outros géneros jornalísticos contêm referências ao tema da avaliação do ensino ou da divulgação dos *rankings* escolares.

Esta construção temática da agenda educativa, através da utilização dos meios jornalísticos com mais impacto, não terá sido realizada por acaso, como se denota, desde logo, na construção dos **títulos principais** que foram divulgados na primeira página: “*Qualidade do ensino superior está aquém do investimento*”; “*Um terço dos alunos passam com negativa a Matemática – Nem metade tem positiva a todas as disciplinas*”; “*Porque falham tantos a Física e a Matemática?*”; “*Público revela avaliação das escolas básicas e secundárias – Grande Lisboa: o melhor e o pior segundo a Inspeção Geral da Educação*”; “*Ambiente que se vive na escola é determinante para o sucesso – Ministro da Educação diz, em entrevista, que o conhecimento das notas pode ajudar as escolas a compreender melhor o que se passa dentro delas*”; “*A lista – Destacável com as notas de mais de 600 escolas secundárias*”.

O conteúdo da informação publicada nos **Destaques** obedeceu à lógica de produção da informação patente nos títulos principais. Na verdade, se apenas seis Destaques incidiram sobre diversos temas educativos, os restantes **dez** dividiram-se no tratamento à “*Divulgação dos resultados da avaliação realizada a 624 escolas do País pela Inspeção Geral da Educação*” (**dois**); à “*Divulgação de estudos que revelaram os maus resultados obtidos pelos alunos portugueses a Matemática, Física e Português*” (**três**); à “*À defesa da divulgação de um ranking escolar*” (**quatro**) e à “*Publicação propriamente dita desse mesmo ranking*” (**um**).

A pressão exercida pelo *Público* sobre o Ministério da Educação para obter os dados relativos aos resultados dos exames nacionais de 12º ano foi realizada de forma pública, através dos **editoriais** publicados no jornal. Assim, em **doze** editoriais dedicados à educação no ano 2001, **cinco** defenderam explicitamente a “*Importância de se publicarem os resultados dos exames nacionais de 12º ano*”. Sintomaticamente, **três** outros editoriais foram dedicados à análise do «estado» da educação nacional, com base nos “*maus resultados obtidos pelos alunos portugueses a Matemática, Física e Português*” a que o jornal tinha dado destaque e outros **dois** abordaram os efeitos negativos e perversos da “*Revisão curricular dos programas de português do ensino secundário*” na qualidade do ensino da língua portuguesa. **Um** outro editorial celebrou “*O dia histórico*” em que o *Público* divulgou o primeiro *ranking* escolar e **um** último analisou a “*Contestação realizada pelos estudantes do ensino superior às políticas do Ministério da educação*”.

Tal como os Destaques, a maioria dos **editoriais** foram construídos em nome da necessidade de se dar a conhecer a qualidade do ensino proporcionada pelos diferentes estabelecimentos de ensino aos jovens portugueses. Na verdade, as opiniões divulgadas que analisaram os maus resultados dos alunos em áreas disciplinares consideradas como essenciais e o facto de estes resultados terem sido *comparados* com os dos estudantes de diversos países do mundo, terão ajudado a consubstanciar a ideia do quão é importante conhecerem-se as causas deste «problema nacional» contribuindo propositadamente, em nossa opinião, para reforçar as opiniões que defendiam o acesso e a divulgação de informação que permita a avaliação diferenciada da qualidade das escolas portuguesas.

Através deste modo de fabricação da informação, o *Público* conseguiu transferir para o domínio das preocupações públicas e políticas as questões educativas que os seus directores consideraram ser relevantes. Comprovam-no as reacções escritas que a problemática da avaliação do sistema de ensino e a divulgação do *ranking* suscitou, quer da parte dos cidadãos, quer da parte dos políticos e dos *opinion makers*, já que a maioria dos textos de

opinião divulgados ao longo do ano 2001 se referem a este tema e uma parte muito significativa das “cartas ao director” sobre ele incidem, conforme se observa no **Quadro 5.1**.

De todos os géneros jornalísticos enunciados, os editoriais, os textos de opinião e as “cartas ao director” serão os que menor impacto imediato podem ter junto de todos os leitores, mas, em contrapartida, por possuírem as características anteriormente enunciadas, poderão ser os que mais reflexividade discursiva escrita originam. Vale a pena recordar, a este propósito, que a reflexividade não só se pratica nos próprios media, como é por eles potenciada. No entanto, apesar de este processo ocorrer em espaços sociais distintos, apenas estudaremos os efeitos reflexivos que os géneros jornalísticos, anteriormente enunciados, provocaram no *interior* do próprio jornal. Encontramo-nos, pois, no domínio da análise da reflexividade *escrita* que, de acordo com Bovone, constitui um meio que “expande o potencial da reflexividade” por ser reforçado pela crença moderna na razão (1997, p.110).

Ainda assim, teremos em atenção o facto de os autores dos editoriais e dos autores dos textos de opinião possuírem um poder discursivo *distinto* do dos cidadãos que escrevem para a secção “cartas ao director” e do dos jornalistas responsáveis pelas notícias que são publicadas, já que esta diferença poderá interferir nos efeitos reflexivos destes artigos. Na verdade, consideramos que os directores do jornal e os autores dos textos de opinião são os que melhor dominam as lógicas inerentes à construção de opinião mediatizada, o que lhes confere mais autoridade perante os leitores. Ao participarem *assiduamente* nos debates, confrontando as opiniões dos seus pares, legitimam e reforçam o seu estatuto de comunicadores *legítimos*. Por isso, em última análise, esperarão, através dos seus textos, que os públicos *compreendam* o que é fundamental ter em conta nas questões educativas que os preocupam. A estes produtores de opinião chamamos *reflexivos profissionais*. Os autores das “cartas ao director” terão a mesma intenção, mas estão ainda a iniciar-se nas regras do jogo do “mercado linguístico” (Bourdieu, 2003, p.129). Por isso, denominamo-los de *reflexivos militantes*. Em contrapartida, os jornalistas procuram ser «transparentes», objectivos e isentos na redacção das notícias. Consideramo-los, desde modo, *reflexivos involuntários*.

Esta caracterização generalista dos participantes nos debates públicos do *Público* não inviabiliza, porém, que tentemos identificá-los a partir de variáveis sociológicas mais objectivas. Procuraremos, assim, compreender quem são os actores sociais que produziram os circuitos da reflexividade mediatizada que aqui procuramos analisar.

5.1.1. Participantes do debate mediatizado em 2001

Em nosso entender, as relações sociais que são estabelecidas entre a comunicação e a educação são também relações sociais que respeitam à educação e à democracia. Tal como no início da construção das sociedades modernas, os sistemas educativos eram encarados como o meio através do qual os Estados-Nação obteriam a sua legitimidade política (Valentim 1997; Tedesco, 1999) e os sistemas de comunicação eram considerados como meios de libertação pela sua capacidade de difundirem o saber e o conhecimento, (Breton & Proulx, 1997; Ramonet, 1999) actualmente, a criação de fóruns de discussão mediatizados sobre as questões educativas poderá ser vista como um elemento de reforço da participação democrática que legitime a intervenção política.

Na fase da modernidade em que nos encontramos, os poderes económicos e políticos competem, com efeito, com os meios de comunicação social na produção da opinião pública (Fernandes, 1999, p.10). Assim, quando Giddens afirma que os sistemas democráticos procuram criar um espaço de diálogo e substituir o poder autoritário ou o poder sedimentado pela tradição, pela discussão pública das questões (2000a, p.66), estará a ter em conta que os cidadãos partilham com os governantes os mesmos meios de informação. Mas parece ignorar que os actores sociais são condicionados pelas opiniões que os media produzem. Desta forma, a sua perspectiva segundo a qual se vive actualmente de uma forma mais aberta e reflexiva, porque a existência de mais discussão e diálogo promove uma maior autonomia e liberdade dos indivíduos (2000a, p.75), merece-nos algumas reservas.

Na realidade, se o facto de os media apelarem à intervenção directa dos cidadãos, poderá contribuir para a promoção alargada do diálogo e para se difundir a reflexividade sobre a educação, nem todos os indivíduos possuem as mesmas condições para acederem a esses convites e participar nas discussões proporcionadas pela comunicação social.

Tal como a televisão e a rádio produzem diversos programas em que a «voz» do cidadão é um elemento decisivo para o desenrolar da acção, a imprensa, nomeadamente o jornal *Público*, não foge à regra, ao dispor de uma secção intitulada “cartas ao director”. A existência desta secção, não só interpela directamente os cidadãos a participar na discussão pública, dando-lhes oportunidade de se assumirem como *reflexivos militantes*, como torna possível a confrontação social, ao dar visibilidade às diversas opiniões expressas (distintas das difundidas pelos *reflexivos profissionais*)⁹².

⁹² A abertura dos *media* nacionais à intervenção do cidadão comum, promovendo a sua participação no espaço de debate público acompanha, aliás, as tendências registadas na maioria dos países europeus (Cardoso, *et al.*, 2005, p.79).

Esta estratégia de tornar públicas as opiniões dos públicos deste jornal constitui, por sua vez, um acto político que adquire um alcance considerável devido ao impacto que os media possuem. Por isso, de acordo com Fernandes, a luta política nas actuais sociedades tende, cada vez mais, a travar-se mediante a conquista da opinião pública (1999, p.17). Nesta ordem de ideias, o desenvolvimento da democracia informativa parece passar, não só pelo direito do público expressar o seu saber, como pelo próprio direito de todos terem acesso ao “saber do público” (a expressão é de Felt, 2000, p.281).

Dado o actual acesso generalizado da esmagadora maioria da população portuguesa à escola, é de supor que os cidadãos se sintam próximos de um tema que, directa ou indirectamente, faz parte do seu quotidiano. Mas será suficiente para que participem regularmente nos processos de produção de opinião mediatizados?

Para respondermos a esta questão teremos, em primeiro lugar, que considerar que “o poder atribuído aos media é tão desigual quão desiguais são os recursos sociais das pessoas e dos grupos. Em especial, tão desigual quão desigual é a distribuição social dessa espécie de manifestação fenomenológica do somatório dos recursos cognitivos de uma dada sociedade que é a desigual distribuição no acesso, não tanto aos media em geral, como sobretudo aos media noticiosos”(Cabral, 1997).

Desta forma, quando pensamos na eventual participação da sociedade civil na discussão mediatizada sobre a educação, não podemos deixar de ter em atenção os baixos níveis de qualificação da generalidade dos portugueses e os seus reduzidos níveis de literacia. Com efeito, a posse ou ausência de qualificações académicas e de competências de leitura, escrita e cálculo têm necessariamente “consequências no que toca à aptidão dos diversos grupos sociais para o desenvolvimento de actividades com maiores exigências cognitivas” (Cardoso, *et al.*, 2005, p.49). Ora, no nosso País, a proporção dos indivíduos que possuem reduzidos níveis de escolaridade ainda é muito significativa, já que, em 2001, ainda existiam 9,0% de analfabetos, apenas 22,6% da população com 20 ou mais anos tinha completado o ensino secundário e somente 11,5% da população tinha atingido o ensino médio ou superior (Recenseamentos Gerais da População, I.N.E., in Cardoso, *et al.*, 2005, p.47).

Não parecerá, por conseguinte, demasiado surpreendente que “os portugueses apresentem índices bastante críticos quanto à capacidade de utilização na vida quotidiana de competências de leitura, escrita e cálculo, colocando o País numa das piores posições entre os países da OCDE (Cardoso, *et al.*, 2005, p.53).

Na realidade, de acordo com os resultados do Estudo Nacional de Literacia, enquanto a percentagem da população adulta inquirida enquadrada nos níveis mais baixos (0 e 1) da

escala de competências no que diz respeito à leitura, escrita e cálculo abrangeu os 47%, meramente cerca de 8% foi incluída no nível 4, tendo-se aí concentrado os grupos com a escolaridade mais avançada – 24% possuíam o 3º ciclo do ensino básico; 32% o ensino secundário e perto de outros 32% o ensino superior (Benavente, *et al.*, 1996, p.121 -126).

O significado destes dados poderá ser melhor compreendido se tivermos em atenção as competências correlativas aos distintos níveis de literacia. Tendo estes sido determinados “em função do grau de dificuldade das tarefas e do nível de aptidão demonstrado na sua resolução”, compreenderam uma escala de dificuldade dividida em cinco estádios (do nível 0 ao nível 4) “que permitia dar conta das capacidades de processamento de informação escrita nos três domínios de literacia considerados: a prosa, os documentos e o cálculo” (Benavente, *et al.*, 1996, p.118).

O nível 0 correspondeu à ausência de capacidade para resolver as tarefas propostas, tendo sido nele incluídos todos os inquiridos que não executaram correctamente qualquer das tarefas. O nível 1 contemplou as tarefas menos exigentes que implicaram, em geral, a identificação de uma ou mais palavras de um texto, a sua transcrição literal ou a realização de um cálculo aritmético elementar a partir da indicação directa da operação e dos valores. As tarefas foram executadas a partir de textos ou documentos pequenos e simples. No nível 2, as tarefas requeriam um processamento de informação um pouco mais elaborado, pois implicavam a associação entre palavras ou expressões que se encontram nos suportes impressos ou o encadeamento de duas operações aritméticas simples. As inferências necessárias eram de grau pouco elevado. Já no nível 3 era requerido um processamento de informação com um grau mais alto de complexidade. As tarefas implicavam a capacidade de seleccionar e organizar informação, relacionar ideias contidas num texto, fundamentar uma conclusão ou decidir que opções numéricas realizar. Por fim, as tarefas do nível 4 - as mais exigentes - envolviam a capacidade de processamento e integração de informação múltipla em textos complexos, a realização de inferências de grau elevado, a resolução de problemas e a eventual mobilização de conhecimentos próprios (Benavente, *et al.*, 1996, p.118-119).

A correlação - ainda que não linear - verificada entre os níveis de escolaridade dos actores sociais e os níveis de literacia em que estes se situaram e, sobretudo, o facto de esta correspondência ter sido mais evidente nos inquiridos que atingiram o nível mais elevado da escala remete-nos novamente para a questão das aptidões que a população portuguesa possuirá para poder participar nos processos de reflexividade discursiva produzidos pela e na imprensa escrita, tanto mais quanto os hábitos de leitura frequente de jornais e de escrita

dependem justamente dos seus níveis de literacia⁹³ (veja-se Benavente, *et al.*, 1996, p.148-156).

Constata-se, pois, que os hábitos de consumo regular da imprensa escrita não estão ainda massificados na população portuguesa, variando segundo os seus níveis de instrução, os seus estatutos sócio-económicos, o sexo, a idade e os tipos de habitat onde residem (Cabral, 1997). Os dados publicados pelo I.N.E. (2003, p.231) não serão, assim, surpreendentes, já que revelam que apenas 58% dos portugueses afirmaram, em 1999, ler regularmente jornais⁹⁴.

Todavia, este conjunto de indivíduos distribui-se pelo consumo diferenciado do amplo leque de jornais diários e semanais que existem no nosso País. Dadas as características do *Público* e o perfil de leitores ao qual ele se destina, é de supor que estes correspondam a um número muito mais reduzido de indivíduos relativamente ao conjunto da população portuguesa que afirma ler regularmente jornais. Os dados da Marktest – Bareme Imprensa, respeitantes ao período decorrido entre Janeiro e Março de 2004, demonstram justamente que a “audiência” deste jornal naquele trimestre foi apenas de 5,3% relativamente ao total de leitores dos jornais diários de informação geral (Marktest- [Bareme Imprensa](#), 2004).

Se a leitura do *Público* é apenas realizada por uma percentagem tão diminuta de indivíduos, o número dos que intervieram no debate publicado será ainda mais reduzido. O **Quadro 5.1** mostra precisamente que apenas foram publicadas, ao longo de um ano (2001), 94 “cartas ao director” e 120 “textos de opinião” sobre educação. Não significa isto que um número superior de leitores não tenha escrito para este jornal a propósito das questões educativas. Como a nossa análise apenas considera os textos publicados, pressupomos que muitos outros terão sido alvo de uma selecção eliminatória. De qualquer modo, estes valores poderão constituir um indicador ilustrativo da relação distanciada que os públicos portugueses

⁹³ Todavia, não pomos em causa a capacidade dos portugueses para analisar questões de natureza política, cultural e social e sobre elas *dialogarem* nos mais diversos contactos e contextos sociais que estabelecem na vida quotidiana. Do nosso ponto de vista, a questão coloca-se na competência que dispõem para consumir regularmente jornais enquadrados na categoria de “imprensa de referência” - como o *Público* -, processarem a informação aí propagada, reflectirem *por escrito* a seu propósito e procurarem *ainda* ver publicada a sua argumentação.

⁹⁴ Saliente-se, a este respeito, que Portugal era, em 1999, um dos países a nível europeu que revelava uma das menores percentagens de leitores de jornais diários por cada mil habitantes (Anuário Comunicação 2000-2001, p.88).

ainda estabelecem com parte da nossa comunicação social impressa⁹⁵ e do próprio «défice» de participação democrática existente no nosso País⁹⁶.

De facto, as condições de participação no debate mediatizado exigem, em nosso entender, que se possua um conjunto de competências *escritas* que não serão partilhadas de modo homogéneo pelos leitores deste diário. Como sintetiza Bourdieu, o discurso que é produzido resulta quer da competência do locutor, quer da competência do mercado no qual o discurso é apresentado. A comunicação supõe, assim, emissores legítimos, receptores legítimos, uma situação legítima e uma linguagem legítima (Bourdieu, 2003, p.109).

Por outro lado, se tivermos em conta as questões subjacentes à difusão do conhecimento científico para o espaço público enunciadas por Felt (2000, p.267-268) e as transpusermos para a análise da divulgação das questões educativas, poderemos pressupor que os intervenientes no debate público produzem as suas representações sobre a educação em função das interpretações que realizam a propósito do que é dito e escrito sobre o tema. Mas, em nossa opinião, essas interpretações variam também mediante as suas expectativas e em função do seu capital social, cultural e escolar. O seu interesse directo nos assuntos alusivos à educação será ainda um outro elemento a ter em conta na identificação dos intervenientes que participaram no debate mediatizado sobre a educação. Atentemos, assim, no **Quadro 5.2**.

⁹⁵ Comprovam-no os resultados da pesquisa desenvolvida por Cardoso *et al*, 2005, já que revelam ser inexpressiva a percentagem da população portuguesa que alguma vez entrou, por qualquer meio, em contacto com algum órgão de comunicação social (Cardoso, *et al.*, 2005, p.79).

⁹⁶ No trabalho de Cardoso *et al*, 2005, são precisamente realçados os fracos indicadores de participação dos cidadãos portugueses na vida pública nacional, valores estes que se apresentam entre os mais baixos da União Europeia (Cardoso *et al*, 2005, p.72).

Quadro 5.2 – Autores das “cartas ao Director” subordinadas ao tema educação divulgadas no *Público* em 2001

<i>Autores/ “Cartas ao Director” 2001</i>	<i>Prof. Ensino Básico</i>	<i>Prof. Ens. Sec.</i>	<i>Prof. Ens. Univ.</i>	<i>Pais</i>	<i>Alunos</i>	<i>Outros Cidadãos</i>	<i>Sindicatos</i>	<i>Políticos</i>	<i>Especialistas</i>	<i>Ass. Pais</i>	<i>Ass. Alunos</i>	<i>Total</i>
Janeiro		1				6		1				8
Fevereiro	1					1			2			4
Março		1		1	1	2			1			6
Abril	1		1			2		1				5
Maió						1			1			2
Junho		6				4						10
Julho		1	1			2			1			5
Agosto	1	5	3	3	3	9		1				25
Setembro	1	3	2		1	2						9
Outubro			1	2	2	1			1	1		8
Novembro		5	1									6
Dezembro		3				2			1			6
Total	4	25	9	6	7	32	0	3	7	1	0	94

Independentemente de poder existir «em abstracto» um eventual desejo de intervenção escrita por parte dos leitores do *Público*, estes dados demonstram como estão em causa disposições e predisposições que constroem a acção reflexiva escrita. A primeira leitura destes números aponta os «outros cidadãos» como sendo os que mais intervieram na discussão pública sobre educação através das “cartas ao Director”. Todavia, apesar de não nos ser possível enquadrá-los numa categoria social ou profissional, por não aparecerem *explicitamente* identificados esses elementos nas cartas, somos levados a crer que a grande maioria pertencerá à classe docente do ensino básico e/ou secundário (o que não invalida que possam ser também pais, embora pareçam assumir sobretudo o seu papel enquanto docentes). Com efeito, o modo como colocam os seus pontos de vista não só revela um forte

conhecimento do funcionamento escolar como demonstra uma implicação activa no processo de ensino-aprendizagem.

Se assim for, poderemos considerar que a esmagadora maioria das cartas endereçadas ao director foram escritas por professores, nomeadamente do ensino secundário. Ora, não será surpreendente que sejam os indivíduos que pertencem a esta classe os que mais se manifestem a propósito das questões educativas e o façam de uma forma regular. Na realidade, se os docentes do ensino secundário expressaram a sua opinião em todos os meses de 2001, os restantes fizeram-no de um modo mais pontual e em número muito menos expressivo. A posse de um capital escolar e cultural significativo ajudará a compreender porque motivo estes actores mais intervieram no debate publicado sobre a escola. Mas não será suficiente, uma vez que os leitores do *Público* possuirão, em regra, idênticos volumes de capital. O que nos intriga é, pois, o facto de muitos outros actores sociais, entre os quais destacamos os familiares dos estudantes, praticamente *não* terem participado neste debate. Certamente que os temas respeitantes à escola os interessarão, tanto mais quanto mais será para eles importante que os seus filhos obtenham com sucesso títulos escolares relevantes. Mas estes actores não possuirão um *capital de familiaridade* com o sistema de ensino que os professores detêm. Assim, para além do capital cultural e escolar necessário para a participação no debate mediatizado sobre a educação, um outro elemento parece ser fundamental para que os actores sociais se predisponham a nele intervir: trata-se da posição ocupada perante o sistema escolar. Se os intervenientes conhecerem directa e profundamente a escola, possuirão um «conhecimento de causa» que lhes dará uma legitimidade para intervir distinta dos restantes. Esta proximidade com o sistema de ensino e o facto de serem os professores os que mais directamente são influenciados por todas as medidas sociais e políticas tomadas a respeito da educação, poderá também ajudar-nos a compreender porque motivo estes indivíduos são os que se revelaram mais *atentos e reflexivos* a todas as questões educativas *agendadas* pelo *Público* ao longo de 2001, e não apenas às que diziam respeito ao *ranking* escolar – Veja-se **Quadro 5.3**.

Quadro 5.3 – Comparação dos géneros jornalísticos e temas que que mais motivaram os autores das “Cartas ao Director” a escrever para o *Público* em 2001⁹⁷

“Cartas ao Director”	Carta escrita na sequência de um tema tratado em editoriais do <i>Público</i>		Carta escrita na sequência de um tema tratado em destaques do <i>Público</i>		Carta escrita na sequência de um tema tratado em artigos de opinião do <i>Público</i>		Carta escrita na sequência de um tema tratado em entrevistas do <i>Público</i>		Carta escrita na sequência de um tema tratado nas notícias do <i>Público</i>		Carta escrita na sequência de um tema tratado nas “Cartas ao Director” do <i>Público</i>	
	Ran-king	Ou-tros	Ran-king	Ou-tros	Ran-king	Ou-tros	Ran-king	Ou-tros	Ran-king	Ou-tros	Ran-king	Ou-tros
Temas (2001)												
Janeiro					4	2	1					
Fevereiro										2		
Março					1					1		1
Abril	1					2				1		
Maio												
Junho			5		1	1				2		
Julho										1		2
Agosto	1	4	13	1	1	4						1
Setembro		1	2			2				2		
Outubro						2				3		2
Novembro										1		
Dezembro		1		2						1		
Total	2	6	20	3	7	13	1	0	0	14	0	6

Para além da relevância que os autores das “cartas ao director” (na sua grande maioria professores do ensino secundário) atribuíram aos diversos temas educativos agendados pelo *Público*, o **Quadro 5.3** permite-nos outras observações. Em primeiro lugar, e ao contrário do que uma leitura apressada dos dados poderá indiciar, o tema da publicação do *ranking* escolar não foi aquele que mais suscitou uma reacção *constante* por parte dos cidadãos que escreveram para o director do *Público*. Com efeito, se atentarmos na regularidade das cartas

⁹⁷ Do total das 94 “cartas ao director”, apenas 72 foram escritas na sequência directa da agenda do *Público*. São estas que aqui são tratadas.

que foram publicadas, verificamos que as diferentes *notícias* sobre educação constituíram os gêneros jornalísticos que causaram mais *impacto* nos leitores reflexivos. O tema do *ranking* só suscitou uma reacção mais acentuada em dois momentos chave da produção informativa: no mês de Junho, período em que o *Público* divulgou um «*pré-ranking*» a partir dos resultados do “*Programa de Avaliação Integrada*” divulgados pela Inspeção Geral de Educação e no final do mês de Agosto e início de Setembro, mais exactamente nos dias subsequentes à publicação do primeiro *ranking* escolar. Nestes casos, foram os **Destaques** os gêneros que mais impacto e reflexividade produziram, justamente porque este diário os elegeu como temas nobres.

Porém, se considerarmos simultaneamente os temas, a regularidade e a expressividade quantitativa das reacções publicadas, observamos que são os artigos de opinião, o género jornalístico que mais condiciona o circuito da reflexividade mediatizada, o que corrobora os pressupostos que apresentámos no início do ponto 1.

A questão da identificação dos intervenientes no debate público não é independente da forma como é divulgada a sua opinião, o que significa que as relações entre a comunicação, a educação e a democracia anteriormente explicitadas têm de ser analisadas à luz do funcionamento do campo jornalístico. Com efeito, para além de ser necessário possuir-se as competências necessárias para se entrar no jogo da produção de opinião, a forma como a própria opinião é enquadrada num determinado espaço do jornal implica a sujeição a um conjunto de regras.

Ora, a publicação das opiniões não é realizada em igualdade de circunstâncias no interior do jornal *Público*, o que permite evidenciar que as condições de participação dos autores dos textos de opinião e dos «outros cidadãos» não são iguais à partida. Na realidade, o espaço que é atribuído às “cartas ao director” é distinto - muito mais reduzido e com menor importância - daquele que é reservado aos textos de opinião. Provavelmente será também por isso que o número de artigos publicados nas “cartas ao director” (94 cartas) é inferior aos dos textos de opinião (120 textos).

Por parte do próprio processo de divulgação noticioso, estará, então, em causa, a preocupação em se atribuir um destaque diferenciado a quem é considerado como detentor de mais direito e legitimidade para falar sobre educação, isto é, quem possui uma “linguagem autorizada (mesmo por aqueles a quem se dirige) e, portanto, uma linguagem de autoridade” (Bourdieu, 2003, p.69).

Estas condições desiguais de divulgação da opinião produzida - que enfraquecem o moderno propósito de se promover uma democracia informativa mais participativa e

equitativa - podem também estar relacionadas com o facto de se tentar manter uma certa distância entre o saber de senso comum e o saber dos especialistas, que vêm consagrada esta posição pelo facto de as suas opiniões serem difundidas num espaço jornalístico mais nobre. Mas podem sobretudo ter a ver com as competências que estes possuem. Não só com a sua competência comunicacional, mas também, como afirma Bourdieu, “com o conjunto da sua competência social, o seu direito a falar, que depende objectivamente do seu sexo, da sua idade, da sua religião, do seu estatuto económico e do seu estatuto social” (2003, p.113). Na verdade, quanto mais sofisticada e densa se torna a troca de informação, mais será exigido aos indivíduos que nele participam a posse do “capital linguístico” (Bourdieu, 2003, p.130) que os identifique como “verdadeiros intelectuais”.

Parece ser justamente este o caso da grande maioria dos autores dos textos de opinião, como se observará no **Quadro 5.4**. Com efeito, os colunistas habituais do *Público* são, na sua maioria, professores universitários ou investigadores universitários da área das Ciências Sociais e Humanas, como é o caso de António Barreto, Maria Filomena Mónica, Vital Moreira, Manuel Pinto, Mário Mesquita e Santana Castilho⁹⁸.

⁹⁸ Os restantes elementos que escrevem assiduamente neste jornal e foram incluídos na categoria “colunistas habituais” são Dulce Neto, Helena Matos e Lurdes Ferreira bem como os seus directores José Manuel Fernandes e Nuno Pacheco.

Quadro 5.4 - Autores dos Textos de Opinião subordinados ao tema educação divulgados no Público em 2001

<i>Autores Textos de Opinião 2001</i>	<i>Prof. Ens. Básico</i>	<i>Prof. Ens. Sec.</i>	<i>Prof. Ens. Univ.</i>	<i>Especia- listas</i>	<i>Colunistas Habituais do Público</i>	<i>Jornalistas/ Directores do Público</i>	<i>Sindi- catos</i>	<i>Políticos</i>	<i>Outros</i>	<i>Total</i>
Janeiro			4	2	3	1		1		11
Fevereiro		1	5		8					14
Março		1	4		4	1	1	1		12
Abril		2	2		8			2		14
Maio			1	1	1		1	1		5
Junho		3	1			1				5
Julho		1	1		1					3
Agosto		3	4	2	10					19
Setembro		1	4		8		1	1		15
Outubro					8			1		9
Novembro	1	2			5					8
Dezembro		2			3					5
Total	1	16	26	5	59	3	3	7	0	120

Ao somarmos os textos produzidos pelos colunistas habituais com os outros autores que mais artigos de opinião publicaram, concluímos que são os professores universitários os actores sociais que significativamente mais «voz» têm no espaço público do *Público*.

O capital cultural, escolar e intelectual que estes possuem é muito superior ao detido pela maioria dos portugueses. E este facto, aliado ao seu estatuto económico e social permite-lhes, não só deterem o monopólio da produção da opinião mediatizada, como suscitar uma forte reflexividade por parte de um conjunto de leitores. Se a sua influência junto dos professores do ensino secundário é considerável, ela é ainda mais significativa junto dos seus pares, como o **Quadro 5.5** demonstra.

Quadro 5.5 – Comparação dos géneros jornalísticos e temas que mais motivaram os autores dos Textos de Opinião a escrever para o *Público* em 2001⁹⁹

<i>Textos de Opinião</i>	<i>Texto escrito na sequência de um tema tratado em editoriais do Público</i>		<i>Texto escrito na sequência de um tema tratado em destaques do Público</i>		<i>Texto escrito na sequência de um tema tratado em artigos de opinião do Público</i>		<i>Texto escrito na sequência de um tema tratado em entrevistas do Público</i>		<i>Texto escrito na sequência de um tema tratado nas notícias do Público</i>		<i>Texto escrito na sequência de um tema tratado nas “Cartas ao Director” do Público</i>	
	Ran-king	Ou-tros	Ran-king	Ou-tros	Ran-king	Ou-tros	Ran-king	Ou-tros	Ran-king	Ou-tros	Ran-king	Ou-tros
Janeiro					4	3						
Fevereiro					1	6				1		
Março			1		1	4	1			1		
Abril					5	2						
Maio			1			2						
Junho			1		1					1		
Julho				1								
Agosto		2	2	5		7						
Setembro		1	5		2	6						
Outubro					2					1		
Novembro						1				2		
Dezembro				2	1							
Total	0	3	10	8	17	31	1	0	0	6	0	0

De facto, se as reacções dos autores das “cartas ao director” foram desencadeadas por diversos temas educativos e diferentes géneros jornalísticos, no caso dos textos de opinião, a grande maioria da reflexividade publicada foi condicionada pelo que neles se foi escrevendo. Assim, estes produtores de opinião parecem funcionar num circuito *fechado* e *circular* que só foi interrompido pela atenção que alguns atribuíram aos Destaques. A questão abordada por Bourdieu (2003, p.69) sobre a importância de se possuir uma “linguagem autorizada” que

⁹⁹ Do total dos 120 textos de opinião, apenas 76 foram escritos na sequência directa da agenda do *Público*. São estes que aqui são tratados.

possibilita que os próprios receptores atribuam autoridade ao produtor do discurso, poderá explicar porque motivo se organiza, em termos de informação, este diálogo «directo» entre pares. Com efeito, as reacções aos artigos de opinião geraram reacções sob a forma de outros artigos de opinião que, por sua vez, geraram novos artigos de opinião. O tema da avaliação do sistema de ensino e do *ranking* escolar foi, desta forma, essencialmente produzido e difundido, ao longo de *todo* o ano 2001, no espaço mais nobre da difusão de opiniões do *Público*.

Reconhecemos, assim, que foi sobretudo através da acção dos *reflexivos profissionais* ou, noutros termos, dos “novos intermediários culturais” - “pessoas que, embora não necessariamente qualificadas, sob o ponto de vista formal, para exercerem profissões intimamente ligadas aos processos comunicativos, possuem uma cultura de tipo superior e podem, portanto, ser consideradas elos determinantes da cadeia criação-manipulação-transmissão de bens com elevado conteúdo de informação, cujo valor simbólico é preponderante” - (Bovone, 1997, p.105) que se desenvolveu o debate público sobre educação e se definiu na agenda social e política educacional a questão da publicação dos *rankings* das escolas portuguesas.

O poder simbólico e reflexivo destes actores sociais não é, com efeito, comparável ao dos outros, dada a sua influência na promoção dos circuitos da reflexividade mediatizada.

5.1.2. Os processos de reflexividade mediatizada e o efeito de *agenda-setting* em 2001

O processo de confrontação social potenciado pelo jornal *Público* a respeito da educação em geral e do *ranking* em particular decorreu sobretudo entre os docentes do ensino secundário e do ensino superior. Todavia, as reflexões e acções destes actores sociais, não deixaram de estar, à partida, condicionadas pelos temas que os jornalistas definiram como sendo aqueles sobre os quais valia a pena reflectir. Os efeitos cognitivos dos meios de comunicação social, denominados como *agenda-setting*, desencadearam, na realidade, os processos de reflexividade mediatizados que foram produzidos a respeito da educação – Atente-se nos **Quadros 5.6 e 5.7**.

QUADRO 5.6 - Razões que motivaram os autores das “Cartas ao Director” a escrever sobre o tema educação para o *Público* em 2001

“Cartas ao Director 2001	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set.	Out	Nov	Dez	Total
Carta escrita na sequência de um tema publicado pelo <i>Público</i>	7	2	3	4		9	3	25	7	7	1	4	72
Carta escrita na sequência de um tema divulgado por outro <i>media</i>	1		1		1		1			1			5
Carta escrita na sequência de medidas políticas definidas pelo M.Edu/ Governo		2	1						2		3	2	10
Carta escrita na sequência da agenda pessoal e/ou profissional			1	1	1	1	1				2		7
Total	8	4	6	5	2	10	5	25	9	8	6	6	94

QUADRO 5.7 - Razões que motivaram os autores dos Textos de Opinião a escrever sobre o tema educação para o *Público* em 2001

<i>Textos de Opinião 2001</i>	<i>Jan</i>	<i>Fev</i>	<i>Mar</i>	<i>Abr</i>	<i>Mai</i>	<i>Jun</i>	<i>Jul</i>	<i>Ago</i>	<i>Set</i>	<i>Out</i>	<i>Nov</i>	<i>Dez</i>	<i>Total</i>
Textos escritos na sequência de temas publicados pelo <i>Público</i>	7	8	8	7	3	3	1	16	14	3	3	3	76
Textos escritos na sequência de temas divulgados por outro <i>media</i>		2	1		1	1				1	1		7
Textos escritos na sequência de medidas políticas definidas pelo M.Edu/ Governo	1	1	2	2	1		2	3	1	3	4	2	22
Textos escritos na sequência da agenda pessoal e/ou profissional	3	3	1	5		1				2			15
Total	11	14	12	14	5	5	3	19	15	9	8	5	120

Como se observa, a esmagadora maioria dos autores das “cartas ao director” e dos textos de opinião, *prestaram atenção, pensaram e discutiram* sobre os temas agendados pelo jornal *Público*. A capacidade dos “profissionais da opinião” condicionarem a opinião pública publicada parece, assim, bastante forte. Será por esse motivo que os autores dos textos de opinião, em comparação com os que escreveram as “cartas ao director”, se revelam mais

independentes da agenda do *Público* e parecem mais motivados pela sua própria agenda pessoal e profissional?

O efeito de *agenda-setting* demonstrado por estes dados permite-nos concluir que o *Público* propicia mas simultaneamente interfere no tipo de reflexão desenvolvida pelos actores sociais. Assim, se nos parece sustentada a ideia por nós defendida que este diário potencia a reflexividade discursiva escrita, consideramos também que esta é por ele fortemente condicionada. Desta forma, a comunicação que se estabelece entre o *Público* e os leitores – não é monológica ou de sentido único – (Thompson, 1998b, p.31) mas sim *assimétrica*, na medida em que aqueles participantes no debate mediatizado se, por um lado, detêm a capacidade para intervir e contribuir com diversos conteúdos para o desenvolvimento do processo comunicativo, não possuem, por outro, a capacidade de influenciar os temas que são discutidos. Na verdade, só muito dificilmente isto poderia suceder, uma vez que os receptores das mensagens dos media impressos “não são parceiros de um processo de intercâmbio comunicativo recíproco, mas participantes num processo estruturado de transmissão simbólica” (Thompson, 1998b, p.31).

5.1.3. Representações produzidas em 2001 no discurso mediatizado sobre os *rankings* escolares

A análise do modo como o *Público* tratou as questões da avaliação do sistema de ensino público e a divulgação do *ranking* escolar no ano 2001 e os processos reflexivos a que deu origem permite-nos concluir que ocorreu um *alargamento* - senão uma *transferência* - do espaço e do tempo onde tradicionalmente as medidas políticas sobre educação eram discutidas.

Na realidade, apesar da análise das questões educativas continuar a ser realizada em sede institucional própria, ela parece ser cada vez mais produzida no espaço mediático. E isto origina com frequência uma antecipação da discussão de temas que só depois são objecto de atenção por parte dos políticos. Por força do efeito de *agenda-setting* produzido pelos órgãos de comunicação social e da acção realizada pelos seus produtores de opinião, em muitos casos, em vez de ser a agenda política a influenciar a produção de notícias, é a agenda mediática que condiciona fortemente a agenda política. Foi precisamente o que sucedeu no caso da divulgação dos *rankings* escolares, já que este se transformou numa questão política.

Assim, tanto ou mais do que a contribuição para o fortalecimento das práticas democráticas reflexivas, o que poderá ter estado subjacente no modo como o *Público* tratou a informação relativa à avaliação do sistema de ensino e ao *ranking* escolar e alimentou, ao longo do ano 2001, o debate sobre este assunto, poderá ter sido uma luta pelo poder

condicionada pelo pensamento de mercado que parece caracterizar a actual lógica de funcionamento dos media (Fernandes, 1999; Ramonet, 1999; Aubenas & Benasayag, 2002).

Com efeito, a informação veiculada pela comunicação social poderá ser encarada como uma “informação-mercadoria” que também serve os interesses dos grupos industriais e financeiros. As pressões exercidas pelos accionistas proprietários dos media sobre o conteúdo da informação e a forte concorrência mediática levarão os media a procurar atingir, entre outros objectivos, a rentabilidade económica e o lucro (Fernandes, 1999; Ramonet, 1999; Aubenas & Benasayag, 2002). Terá sido esta principal motivação que esteve subjacente à produção de notícias sobre a avaliação do sistema de ensino e sobre o *ranking* escolar? A verdade é que através da construção destes temas e do seu agendamento para a «praça pública» foi possível obter-se bastante informação que originou a construção de mais informação passível de ser publicada ao longo de bastantes meses. A luta pela obtenção de informação sobre os exames nacionais de 12º ano, levada a cabo por este jornal pode, por isso, também ter estado relacionada com um princípio economicista simples: informação origina mais informação que pode ser vendida.

De facto, não ignoramos que as empresas de comunicação escrita são empresas económicas que têm de ser concorrenciais no mercado económico. Neste sentido, o campo jornalístico tem que oferecer produtos capazes de serem vendidos no mercado jornalístico (Fernandes, 1999, p.14). O produto posto à venda pelo *Público* terá sido a própria «opinião pública» publicada que se foi formando e alimentando continuamente a propósito das questões educativas que o próprio jornal previamente determinou.

Mas, para além disso, os jornalistas do *Público*, como todos os outros, possuem determinadas posições ideológicas que, consciente ou inconscientemente, veiculam nas notícias que produzem. Na verdade, os jornalistas não formam um corpo homogéneo, encontrando-se divididos por pertenças de classe, clivagens ideológicas e posições distintas perante o próprio processo de produção noticioso.

Assim, quer as opções editoriais tomadas pelos directores e subdirectores no que respeita às questões da avaliação do ensino e ao *ranking* escolar, quer a produção de opiniões que foi divulgada a este respeito, revelam a orientação das suas concepções ideológicas. Em nome da defesa da modernização do sistema educativo português, na retórica argumentativa que estes actores sociais produziram a propósito da necessidade de se proceder à avaliação dos estabelecimentos de ensino, revelaram um conjunto de *crenças* associadas à lógica da racionalidade económica, da optimização e promoção da eficácia, características das actuais tendências neo-liberais, que assentam na ideologia do mercado (Lima, 2002a, p.22).

Paradoxalmente, em nome do aprofundamento da democracia informativa, da divulgação de uma informação «transparente» que facilitasse às famílias a escolha informada das escolas e do próprio desenvolvimento da modernidade, a defesa dos *rankings* escolares baseou-se no princípio ideológico que defende a promoção da “igualdade meritocrática de oportunidades” (Dubet, 2005). Assim, em vez da promoção da “igualdade distributiva de oportunidades” (Dubet, 2005)¹⁰⁰ no *acesso* e *sucesso* de todos à educação, defende-se o direito à livre escolha educacional por parte das famílias num mercado escolar, que será tanto mais competitivo e excelente, quanto mais sujeito estiver às leis da concorrência. Os resultados quantificáveis do *ranking* constituem, para estes actores sociais, o elemento que permitirá aferir e controlar a qualidade deste mercado.

Os excertos de um editorial, de um texto de opinião e uma “carta ao director”, que a seguir apresentamos, ilustram bem como as concepções partilhadas por diversos autores dos textos de opinião e “cartas ao director” divulgadas ao longo do ano 2001 se encontram sustentadas pela crença nas vantagens de uma avaliação quantificada. Esta não só traduzirá, objectivamente, a qualidade da educação ministrada nas escolas, como poderá contribuir para a melhoria de todo o sistema educativo:

“(...) hoje é um dia histórico. Hoje, pela primeira vez em Portugal o PÚBLICO e outros órgãos de comunicação social editam os resultados comparados e seriados das escolas do ensino secundário (...). Hoje (...), o que era do conhecimento de poucos no interior do Ministério da Educação, passa a ser acessível a todos – professores, pais, alunos, cidadãos. Para o PÚBLICO, esta é uma daquelas notícias que gostamos de dar – até porque nos batemos por ela anos a fio. Fizemo-lo, em primeiro lugar, porque entendemos que existe um dever de informação e transparência por parte do Estado e da administração pública. E um direito de acesso dos cidadãos a essa informação. (...) Mas fizemo-lo também porque entendemos que a divulgação desta informação ajuda o sistema educativo a evoluir. (...) Mais do que dar respostas – qual é a melhor escola do país? e qual é a pior? – o trabalho que hoje editamos deve levar-nos a interrogarmo-nos e a agir. Por que é que numa mesma escola, com os mesmos alunos, há excelentes prestações numas disciplinas e péssimas noutras? Por que é que escolas que são vizinhas e têm condições semelhantes, obtêm por vezes resultados tão diferentes? O que se passa no interior do país com a Matemática? Aceitarmos que tantas escolas – sobretudo no interior – tenham médias tão baixas não será aceitarmos uma espécie de “apartheid” no direito de acesso a uma educação de qualidade? Porque será que,

¹⁰⁰ No 6º capítulo analisamos de forma mais desenvolvida os pressupostos inerentes a estes princípios.

havendo na minha área de residência uma escola que obtém melhores resultados que a minha, o ministério não me dá a possibilidade de escolher? (...) Estas são apenas algumas das questões a colocar na abertura de um debate que deve percorrer a sociedade portuguesa de alto a baixo. Algumas delas vão ter respostas desagradáveis – lembrando, por exemplo, que continua a haver bons e maus professores, apesar do sistema tender a ignorá-lo, homogeneizando por baixo a qualidade e por cima os direitos a subir na carreira; outras não vão ter respostas simples – colocando, por exemplo, o problema de saber qual a margem que os pais têm para, dentro do sistema de ensino público, escolher a escola dos seus filhos e que ajuda deve o Estado dar aos pais sem posses que queiram transferi-los para uma boa escola privada. Tudo isto vai poder agora discutir-se não apenas com base em conjecturas ou em preconceitos, mas sobre uma base ampla de evidência empírica e estatística. Os dados para permitir a avaliação das escolas estão agora acessíveis a todos – o que representa, num país habituado ao secretismo (...) um salto civilizacional”. (José Manuel Fernandes, editorial, Público, 27/08/01).

“A publicação das notas dos exames do 12º ano é, em Portugal, facto inédito. Sobretudo se publicadas sob a forma de classificação (vulgo “rankings”) das escolas devidamente identificadas. Representa uma vitória de todos (...) quantos têm vindo, há anos, a defender a necessidade da sua publicação. E uma derrota dos que persistem nas políticas de secretismo e de recusa de avaliação, por parte da sociedade, do desempenho dos serviços públicos. (...) É possível que estes resultados provoquem algum nervosismo. Os que têm piores resultados sentirão vergonha. Os que se julgavam os melhores e não são ficarão furiosos. Professores, pais, estudantes, técnicos, empregadores e autarcas reagirão, talvez emotivamente, perante maus resultados. (...) E haverá seguramente polémica técnica. Isto é, não faltarão os que dirão que estes métodos não são rigorosos, não é possível classificar entidades tão diferentes, falta avaliar isto e aquilo... O trivial. Certo é que, pousada a poeira, os ânimos mais vivos calar-se-ão e as consequências positivas desta divulgação começarão a surgir. Dentro de poucos anos, far-se-ão melhores e mais completas classificações. Outras entidades independentes poderão analisar estes dados. As escolas com maus resultados sentir-se-ão orgulhosas e tentarão não perder os louros. As descontentes, passada a vergonha, esforçar-se-ão por fugir dos maus lugares ocupados agora. Todos poderão comparar pontos fortes e fracos de cada um e identificar problemas. Os pais terão argumentos para fazer pressão sobre as escolas, as autarquias e o ministério, no sentido de melhorar a formação dada aos seus filhos. (...). O ministro fica a saber que nós sabemos pelo menos parte do que se passa nas escolas. E todos teremos um pouco mais de informação

sobre o estado do ensino no nosso país. (...) Os três pilares do regime democrático são o voto, o tribunal e a informação. Com esta publicação, o Ministério da Educação deu, para o terceiro pilar, um contributo inestimável – que constituirá precedente para aquele e outros ministérios. Neste sentido, poderemos fixar a data de hoje como a de um momento fundador. Mas convém não esquecer: o ministério agiu desta maneira porque a tal foi obrigado” (António Barreto, texto de opinião divulgado de forma destacada no *Público* de 27/08/01).

“Não posso deixar de felicitar o PÚBLICO por tudo o que fez para que o Ministério da Educação facultasse todos os dados para poder ser elaborado o trabalho publicado. Como professora efectiva do ensino secundário considero da maior importância a publicação destes dados que irão permitir às escolas reflectir sobre eles, detectar as suas falhas e tudo fazer para as colmatar. As escolas passam a ser responsabilizadas. A “concorrência” entre escolas, consequência positiva desta divulgação, levará certamente as escolas com maior sucesso a tudo fazer para o manter e as de menor sucesso a empenharem-se para inverter a situação. Como cidadã, que paga integral e pontualmente os seus impostos, sempre me senti no direito de exigir que esses dados me fossem facultados. Lamento que o mesmo estudo não possa ser feito em todos os graus de ensino, incluindo o superior” (Maria da Graça Pimentel, professora do Quadro de Nomeação Definitiva da Escola Secundária do Padrão da Légua, “carta ao director” divulgada de forma destacada (em conjunto com outras) no *Público* de 29/08/01).

A questão que se coloca - e que resume a posição assumida pelos actores sociais que publicamente se manifestaram *contra* a publicação dos *rankings* escolares – reside nos efeitos que a publicação dos *rankings* escolares poderá ter nas práticas lectivas e organizacionais dos professores do ensino secundário. Será que a publicação destes dados irá induzir, como crêem estes produtores de opinião, “os docentes a reflectirem sobre eles, detectarem as suas falhas e tudo fazer para as colmatar”?

Na verdade, a crença na promoção da qualidade do ensino através da avaliação quantificada poderá antes provocar alguns efeitos perversos, passíveis de serem sintetizados da seguinte forma: “a promoção da qualidade à maneira neotayloriana redundando frequentemente em acções para uns poucos, desprezando a qualidade para todos e os diferentes sentidos e critérios de qualidade e, deste modo, a promoção da quantidade da(s) qualidade(s)” (Paro citado por Lima, 2002a, p.29). Assim, se através da promoção da “quantidade da(s) qualidade(s)” ou “da(s) qualidade(s) para todos” poder-se-ia atingir o objectivo da democratização real do nosso sistema de ensino, a aposta na “política da

qualidade” poderá determinar o seu oposto, uma quantidade desqualificada (Vale citado por Lima, 2002a, p.29).

Vários autores de textos de opinião e “cartas ao director” chamaram precisamente a atenção para estas consequências, ao confrontarem as suas ideias com os que defendem a divulgação dos *rankings* de escolas. Apresentamos dois exemplos destas análises:

*“Foi com grande perplexidade e desmotivação que ontem conferi a “famosa” lista por que tanto ansiava o jornal e a forma tão linear e pouco científica como os resultados foram trabalhados. Somar as médias de cada exame e dividir pelo número de disciplinas para encontrar a média da escola é muito pobre e não corresponde à verdade na hora de fazer a ordenação das escolas. Não se pode comparar uma escola que apenas tem 30 alunos a realizar exames e uma que tem 200. A média realizada na escola de 30 é notoriamente diferente da média realizada na escola que tem 200, o que não significa que a escola que tem 200 não possa ser de qualidade e não tenha bons resultados. Mas o mais chocante ainda é o critério utilizado: os resultados dos alunos internos são um indicador de uma escola de qualidade. Isto é uma mentira. A irmos por este caminho, apenas nos resta uma saída: reprovar alunos na frequência, não lhes dando a possibilidade de realizar exames como internos. Ai, em vez de 200, poderemos ter 80 ou 90 alunos e as medias já serão excelentes. (...) Da análise que fiz dos resultados de algumas escolas vi um que me deixou perplexo: há uma escola com bastantes turmas no 12º ano, mas que apenas apresenta 32 alunos internos na disciplina de Matemática. Que aconteceu a todos os outros? Ficaram pelo caminho, foram reprovados na frequência? É este o caminho que as escolas devem seguir para poder entrar no famoso “ranking”?” (Manuel António Rocha, Colégio Internato dos Carvalhos, “carta ao director” divulgada de forma destacada, em conjunto com outras, no *Público* de 29/08/01).*

“A divulgação pública, pelo Ministério da Educação, dos dados referentes aos resultados obtidos pelos alunos das escolas secundárias nos exames de 12º ano merece alguns comentários e, na minha opinião, uma grande oposição. (...) Ao contrário do que vem sendo afirmado por algumas pessoas, a não divulgação destes resultados sob a forma de “lista ordenada decrescente de escolas” nada tem a ver com bacoco secretismo ou com qualquer tipo de “tabu”. Simplesmente, e isso está a verificar-se, é completamente ilegítimo concluir que uma escola é melhor ou pior do que outra em função dos resultados obtidos pelos seus alunos no exame nacional de 12º ano. Há um grande conjunto de factores que intervém nestes resultados, sendo grande parte deles exteriores às escolas: o contexto social em que se integram; o meio económico e a capacidade dos pais para encontrarem formas complementares de apoio aos seus filhos; a dimensão das turmas; a estabilidade do corpo

*docente e a sua continuidade de uns anos para os seguintes; a adequação do financiamento tendo em vista a necessidade de levar por diante iniciativas específicas de apoio aos alunos; o apoio da comunidade educativa à escola...(...) Ninguém pode afirmar que o trabalho desenvolvido ao longo de cada ano numa escola que se situou no 234^a lugar deste “ranking” seja menos meritório que o de outra que se situou em 12^o, ou que a qualidade educativa de uma seja inferior à de outra. Por exemplo, um trabalho desenvolvido em contexto de inclusão pode fazer baixar a média, apesar da elevação do trabalho desenvolvido. (...) Para além destas inferências poucas serão as que conseguem sair do domínio da especulação mas que, no entanto, não deixam de fazer opinião e, eventualmente, trazer mais desvantagens do que vantagens para o sistema educativo. Um exemplo: afirmar que a diferença entre a classificação interna de uma escola e o desempenho dos seus alunos no exame nacional decorre da tentativa da escola beneficiar esses alunos, pode ser uma tremenda barbaridade. (...) Basta que os parâmetros de sucesso exigidos, por exemplo, numa escola situada numa zona com problemas sociais sejam outros que não aqueles que foram decididos para uma escola dos bairros finos de uma grande cidade. (...) É que, se a qualidade das escolas passar a ser avaliada em função de listas deste tipo, então as escolas procurarão “elevar a sua qualidade” tomando medidas que permitam melhorar a sua classificação. (...) Júlio Pedrosa e os seus companheiros de Governo teriam prestado um melhor serviço à Educação em Portugal se em vez de divulgarem publicamente estes dados, de forma a que se elaborassem “rankings”, tivessem apresentado uma avaliação qualitativa dos resultados, tivessem identificado os problemas maiores que eles indiciavam e, a partir daí, anunciassem ao país quais as medidas a adoptar para que todas as escolas possam ser de qualidade, onde o ensino, a educação e a formação são domínios que se encontram e contribuem para a construção do cidadão de um século que dá agora os seus primeiros passos (...)” (Mário Nogueira, professor, membro do Secretariado Nacional da FENPROF, texto de opinião, *Público*, 10/09/01).*

A representação social do processo de ensino-aprendizagem patente nestas argumentações – mais próxima da reflexividade científica do que da reflexividade de senso comum - demonstram bem como as tensões ideológicas que dividem os adeptos da “igualdade distributiva de oportunidades” dos da “igualdade meritocrática de oportunidades” adquiriram recentemente uma nova visibilidade por força da acção dos produtores de opinião dos media, mas permanecem por resolver.

5.2. Como o *Público* agendou o tema dos *rankings* escolares em 2002 e 2003

Se, no ano 2001, o debate mediatizado pelo *Público* foi bastante marcado pela problemática dos *rankings* escolares e pelo confronto de opiniões relativamente às vantagens e desvantagens da sua publicação, no ano 2002 este tema perde bastante importância e em 2003 praticamente desaparece da agenda deste jornal.

Obtida a «vitória» na obtenção de informação sobre os exames nacionais de 12º ano, o *Público* passou a tematizar novas questões respeitantes à avaliação do sistema de ensino - continuando, assim, a defender a necessidade de as escolas promoverem uma educação exigente, rigorosa e com qualidade - mas os efeitos provocados pela publicação do *ranking* nos estabelecimentos escolares do nosso País não foram equacionados no debate que passou a ser publicado.

Por outro lado, se em 2002 ainda se publicaram no *interior* do próprio jornal, na secção do Destaque, os editoriais e as notícias respeitantes ao *ranking*, em 2003 isto já não irá suceder. Com efeito, nesse ano (tal como, aliás, em 2004) toda a informação produzida a propósito da “lista” ordenada das escolas será remetida para um *suplemento especial*, o que nos parece ser um claro indicador da perda de relevância que este assunto deixou de possuir para o próprio jornal.

Como as reacções publicadas dos produtores de opinião *profissionais* e *militantes* acompanharam a agenda educativa que foi sendo definida pelo *Público*, o tema do *ranking* de escolas também deixou de ser objecto de reflexão da sua parte. Desta forma, a importância do efeito de *agenda-setting* na reflexividade publicada desenvolvida por estes actores sociais surge reforçada.

Veamos, porém, de uma forma mais detalhada, através da análise dos **Quadros 5.8 e 5.9**, como o *Público* construiu a sua agenda sobre a educação ao longo dos anos 2002 e 2003.

Quadro 5.8 – Importância atribuída pelo *Público* aos temas da avaliação do sistema de ensino e dos *rankings* escolares em 2002

<i>Géneros Jornalísticos</i>	<i>Total</i>	<i>Referências à Avaliação do sistema de ensino/ Publicação dos rankings escolares</i>
Títulos Principais	27	14
Títulos laterais com texto	37	14
Títulos laterais sem texto	19	11
Destaques	15	8
Entrevistas	12	10
Notícias desenvolvidas	633	149
Notícias breves	50	4
Editoriais	12	7
Textos de Opinião	76	59
Cartas ao Director	81	75

QUADRO 5.9 - Importância atribuída pelo *Público* aos temas da avaliação do sistema de ensino e dos *rankings* escolares em 2003

<i>Géneros Jornalísticos</i>	<i>Total</i>	<i>Referências à Avaliação do sistema de ensino/ Publicação dos rankings escolares</i>
Títulos Principais	26	10
Títulos Laterais com texto	41	11
Títulos Laterais sem texto	19	9
Destaques	10	4
Entrevistas	13	9
Notícias desenvolvidas	464	155
Notícias breves	12	0
Editoriais	13	6
Textos de Opinião	101	89
Cartas ao Director	117	55

Constatamos, antes de mais, que a educação foi alvo de uma atenção privilegiada nas «primeiras páginas» quer em 2002, quer em 2003. Ao contrário de 2001, onde apenas 12 títulos tinham ocupado o lugar principal na «primeira página» do *Público* e 31 tinham sido acompanhados de um texto de chamada, em 2002 este número aumenta para 27 e 37, respectivamente. Em 2003, o número de títulos principais é quase idêntico ao registado em 2002 - 26 -, sendo o total de títulos laterais com texto de chamada ligeiramente superior: 41.

Em contrapartida, nestes dois anos, os títulos com menor importância (títulos laterais sem texto de chamada) decrescem substancialmente quando comparados com os produzidos em 2001: de 36 passam para 19.

Isto não significa, todavia, que o relevo atribuído às questões da avaliação do sistema de ensino e à publicação dos *rankings* escolares no conjunto de todos os títulos publicados tenha sido superior em termos proporcionais e comparativos, já que as referências a estas temáticas nos títulos *laterais* diminuíram substancialmente em 2002 e em 2003.

Contudo, tal como em 2001, grande parte dos títulos *principais* incidiram sobre estes assuntos, tendo-se mantido a política editorial de se salientarem os *maus* resultados obtidos pelos alunos do ensino básico e secundário¹⁰¹. No entanto, passaram também a ser destacadas as medidas políticas governamentais que visavam *avaliar* o sistema de ensino português, quer no que se refere ao ensino básico e secundário, quer também ao ensino superior. Deste modo, e ao contrário do que se verificou em 2001, a agenda política educativa passou a influenciar bastante a agenda do *Público*, ao condicionar os principais assuntos que foram seleccionados para a «primeira página», para a secção do Destaque e para os editoriais nos dois anos seguintes. A coincidência de princípios ideológicos partilhados pelos editores do *Público* e pelos actores políticos que ocupam cargos governamentais no ano 2002 e 2003 poderão contribuir para esclarecer os novos contornos que passaram a definir a reflexividade simbólico-ideológica produzida e divulgada por este diário.

Vejam, assim, quais foram os assuntos privilegiados em **2002**, com lugar de destaque nas «primeiras páginas» deste diário: “*Provas aferidas do ensino básico – Resultados do 6º ano piores que os do 4º ano*”; “*Programa do P.S.D. defende exames nacionais no 9º ano*”; “*Actual modelo de avaliação dos professores chumbado por um terço das escolas - Federação Nacional dos Professores pediu opinião a mais de 500 estabelecimentos de ensino*”; “*Notas e faltas dos alunos nos telemóveis dos pais – Faltas no ensino básico poderão voltar a contar para chumbar*”; “*Governo quer introduzir exames nacionais no 9º ano*”; “*Mais de um terço dos alunos fazem o 9º ano com negativa a Matemática*”; “*Exames nacionais do 9º ano a Português e Matemática – Medida ontem aprovada pelo Governo entrará em vigor em 2004/05*”; “*Ensino superior público continua a aceitar alunos com negativas nos exames do 12º ano – Media nacional do exame de Matemática voltou este ano a ser negativa*”; “*Lynce quer 9,5 como nota mínima para todos os cursos – No ano passado cinco mil alunos teriam sido excluídos do ensino superior*”; “*É possível concorrer ao superior com notas de um valor na prova de acesso – notas mínimas descem ainda mais na segunda chamada*”; “*Quase metade dos alunos não passam do quatro no exame de Matemática do 12º ano – Segunda chamada da 1ª fase dos exames nacionais*”; “*Justino investiga disparidade de notas no ranking de escolas – Entrevista do ministro na véspera da divulgação pelo Público da lista ordenada das escolas secundárias de todo o País*”; “*Seis escolas públicas entre as dez melhores secundárias – Público divulga ranking*”

¹⁰¹ A avaliar pelos resultados do trabalho de Abrantes, Ponte e Afonso (no prelo), respeitantes às notícias publicadas no ano 2005 na imprensa diária portuguesa, a importância concedida às questões da avaliação (no âmbito dos temas educativos) continuou a ser uma aposta editorial dos jornais diários de referência, nomeadamente do *Público*.

de mais de 600 estabelecimentos de ensino”; “*Escolas com a melhor nota a Português e a Matemática ficaram fora do ranking oficial – Coordenador do trabalho fala em opção estatística mas as escolas sentem-se lesadas*”; “*Medias a Matemática com variações inaceitáveis entre concelhos – Estudo mostra que as condições económicas não determinam a prestação dos alunos*”.

Em 2003, os temas que ocuparam o espaço principal nas «primeiras páginas» sobre o *ranking* e as questões da avaliação do e no sistema de ensino mantiveram a mesma linha editorial dos dois anos anteriores: “*154 médicos acusados no caso dos atestados falsos - Ministério Público visa também 97 alunos do secundário de Guimarães*”; “*Peritos propõem propinas mais altas para alunos que chumbem. Estudo constituirá uma das bases para a discussão pública da reforma do ensino superior*”; “*A criação de "uma propina progressiva, ligada ao desempenho escolar do estudante" poderá constituir uma das vias a explorar, num futuro modelo de financiamento das universidades politécnicas (...)*”; “*Quase 40 mil alunos chumbam nos primeiros quatro anos de escola. Ministério diz, em 1999/2000, 14 em cada 100 reprovam logo no 2º ano*”; “*Jovens juntam-se na Internet a estudar para os exames do 12º ano. 129 mil alunos inscritos nas provas que começam amanhã*”; “*Exames nacionais obrigatórios para o ensino recorrente - Quem quiser candidatar-se à universidade através desta modalidade especial, passa a ter de fazer as mesmas provas que os estudantes do ensino regular*”; “*Alunos do ensino superior vão poder avaliar os professores. Proposta de Lei da autonomia aprovada em Conselho de Ministros determina que a publicação dos resultados seja obrigatória*”; “*Saiba como lidar com o chumbo do seu filho - Os especialistas dão a sua opinião*”; “*Há universidades públicas a aceitar alunos com 5 valores. Baixas classificações nos exames de Física e Matemática fazem descer os níveis de exigência*”; “*Regresso às aulas - Segurança, proximidade e horários marcam decisão dos pais [na escolha das escolas]*”; “*Público divulga a lista ordenada por escola das medias das oito disciplinas com mais alunos - Aumentam o número de escolas privadas no grupo dos melhores resultados nos exames do 12º ano.*”

A evidência atribuída aos *rankings* escolares através dos títulos das «primeiras páginas» em 2002 foi idêntica à realizada em 2001. O mesmo já não se verificou, porém, em 2003, uma vez que só **um** título foi dedicado a este assunto. Do ponto de vista jornalístico, este tema deixou de ser tratado nas entrevistas que antecederiam a publicação do *ranking* e nas notícias que, imediatamente após a sua divulgação eram objecto de atenção nas «primeiras páginas» do *Público*. Desaparecida a *novidade* desta problemática, outras matérias passaram a

ter que ser salientadas por este diário, de acordo com as lógicas que presidem ao processo de produção noticioso.

Justamente por isso, o número de **Destaques** que incidiram sobre o *ranking* de escolas decresceu substancialmente em 2002, tendo desaparecido desta secção em 2003. Na realidade, enquanto em 2001, em dezasseis **Destaques**, cinco abordaram o tema do *ranking*, tendo outros cinco incidindo em assuntos relacionados com a avaliação do sistema de ensino, em 2002, dos quinze **Destaques** referentes à educação, **sete** centraram-se em temas respeitantes à avaliação do ensino e apenas **um** incidiu sobre o *ranking* escolar no dia em que este foi publicado.

Ainda assim, em 2002, os conteúdos informativos veiculados na secção do Destaque enquadraram-se na mesma filosofia noticiosa que presidiu à elaboração dos títulos principais, já que reiteraram os *fracos* resultados obtidos pelos alunos do ensino básico e secundário e as medidas políticas governamentais destinadas a avaliar o sistema de ensino em geral: “*Alunos do 6º ano saem-se pior que os seus colegas nas provas aferidas do ensino básico*”; “*Um terço das escolas chumba actual modelo de avaliação dos professores – É necessário melhorar os mecanismos de avaliação dos sistema educativo*”; “*Programa do Governo – Educação foi terreno de combate ideológico - Sociais democratas defendem uma escola exigente e com autoridade - Oposição acusa-os de possuírem uma óptica mercantilista e elitista*”; “*A Caminho do Ensino Superior – Exames nacionais do 12º ano arrancam manhã para 136 mil alunos*”; “*Avaliação do Ensino Não Superior – Governo apresenta proposta de lei do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior – Escolas básicas e secundárias vão ser obrigadas a fazer auto-avaliação*”; “*Ranking de escolas – Quase metade das escolas secundárias ficam aquém das expectativas*”; “*Escolaridade obrigatória de 12 anos e menos exames – Governo quer gestão profissional das escolas e revelou como será feita a revisão curricular*”; “*Notas a Matemática – Condições sócio-económicas não determinam sucesso dos alunos*”.

Se num dos géneros jornalísticos com mais **impacto** – a secção do Destaque - a temática sobre o *ranking* de escolas é quase inexistente ao longo do ano 2002, as notícias desenvolvidas e breves (outros géneros que poderão ter um efeito significativo junto dos públicos) continuam a veicular referências a este assunto, bem como a outros relacionados com a avaliação do sistema de ensino, em termos inclusivamente superiores ao que se verificou em 2001. Com efeito, apesar de em 2002 ter decrescido o total de notícias publicadas sobre educação, o número de menções àquelas questões aumentou ligeiramente em comparação com o ano anterior.

A redução do total do número de notícias dedicadas à educação é ainda mais visível em 2003, mas, tal como em 2002, subsistem em número significativo as referências aos temas relacionados com a avaliação do sistema de ensino.

Já no que respeita aos **editoriais** divulgados em 2002, somente no mês em que o *ranking* de escolas foi divulgado é que este tema foi objecto de atenção por parte do director do *Público*, ao invés do apurado no ano 2001. No próprio dia da sua publicação, o texto intitulado “*Um longo caminho a percorrer*” analisa o facto de se divulgar pela segunda vez em Portugal um *ranking* escolar e três dias depois, um outro editorial, com o título “*O que é um ranking?*”, defende que “para o ano o Ministério não deve[ria] cometer o erro de tornar oficial um *ranking* onde houve mais preocupação com o politicamente correcto do que com o rigor”.

Esta reacção pública do *Público* surge na sequência dos critérios utilizados pela equipa de especialistas contratada pelo Ministério da Educação para efectuar o *ranking* de escolas. Ora, a divulgação daquele trabalho e os resultados dele decorrentes originou reacções bastante negativas por parte de alguns estabelecimentos de ensino das quais o *Público* dá conta, não só no editorial mencionado, como em diversas notícias desenvolvidas e num dos títulos principais da primeira página: “*Escolas com a melhor nota a Português e a Matemática ficaram fora do ranking oficial – Coordenador do trabalho fala em opção estatística mas as escolas sentem-se lesadas*” .

Após a publicitação desta polémica - na qual participaram vários cidadãos, através das “cartas ao director”, insurgindo-se contra os critérios de realização do *ranking* escolar de 2002 – esta matéria deixa de ser publicitada, mas nem por isso os editoriais do *Público* desvalorizam as questões referentes à avaliação do ensino. Pelo contrário, as mesmas premissas ideológicas que defendiam a publicação dos *rankings* escolares nos editoriais de 2001 subsistem ao longo de 2002, na medida em que permanece a insistência na realização de análises quantificadas dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, na defesa da liberdade de escolha das escolas por parte das famílias e no mérito que deve ser atribuído aos professores que melhor leccionam.

5.2.1. Representações produzidas em 2002 e 2003 no discurso mediatizado sobre a avaliação do e no sistema educativo português

Na realidade, a propósito dos resultados das provas de aferição às disciplinas de Português e Matemática realizadas pelos alunos do 4º e 6º ano de escolaridade, o editorial de Fevereiro lamenta o facto “*de estes resultados não terem sido tratados pelo Ministério da Educação de forma quantitativa, através da apresentação de médias*”; um outro, publicado

em Abril, subordinado ao título “*Avaliar os Professores*”, menciona expressamente que “*os professores sabem que os bons não são premiados nem os maus castigados*”; no mesmo mês, novo editorial centra-se na promoção dos “*Cheques-Ensino*” e exalta a ideia de o Estado financiar os estudantes e as famílias para estes possam escolher as escolas que preferirem frequentar; dois meses depois, no texto “*Uma decisão que fará História*”, elogia-se a decisão do Governo ter decretado como obrigatória a auto-avaliação no ensino não superior e a necessidade de esta ser efectuada com justiça e rigor defendendo-se, também e uma vez mais, a criação dos cheques-ensino. Finalmente, para além dos dois editoriais respeitantes ao *ranking* escolar (já mencionados), o texto de Dezembro, com o título “*Chega de desculpas*”, a propósito dos resultados do estudo da autoria de Valadares Tavares – publicados por este diário na secção do Destaque – incide novamente na questão da avaliação dos professores e afirma ser “*inaceitável que existam jovens condenados ao insucesso escolar apenas por terem tido o azar de nascer numa localidade cuja escola é mal gerida, onde se aceita naturalmente a impunidade de professores irresponsáveis*”.

A tónica colocada na defesa da avaliação interna e externa institucional e no controlo do sistema escolar pela via da pressão da procura parental evidencia a difusão, por parte deste diário, de uma lógica de promoção pública da regulação mercantil relativamente à educação num dos seus espaços de emissão de opinião que mais impacto possuem. Ora, na opinião de Barroso, estes textos não contribuem para um correcto esclarecimento da “opinião pública” por abordarem estas questões superficialmente e em tom propagandístico (2003, p.81).

Mesmo assim, esta filosofia editorial continuará a persistir em 2003, revelando a persistência na propagação de uma ideologia que, redutoramente, circunscreve o debate publicado sobre a privatização da escola pública à questão “a educação é um “bem comum” – público, ou um “bem de consumo” – privado?”, não equacionando, como refere Barroso, a complexidade da realidade subjacente a esta problemática (2003, p.89). O tom simbólico-ideológico da reflexividade publicada sobre as políticas educativas é, com efeito, muito marcado pela sua redução “à falsa dicotomia entre a administração centralizada, planificada e hierarquizada, por um lado, e o mercado, descentralizado, concorrencial e autónomo, por outro” (Barroso, 2003, p.106). Em consequência, nas representações produzidas a respeito do sistema de ensino público, este é associado à centralização do Estado e à sua “fatal burocracia”, sendo a livre concorrência do mercado relacionada com o “mito da gestão empresarial” (As expressões são de Barroso, 2003, p.106).

Ao longo do ano 2003, como já havíamos salientado, nenhum Destaque foi subordinado ao tema de *ranking*, na medida em que este foi remetido para um “*suplemento*

especial". Contudo, o conteúdo informativo dos **Destaques** que focaram os assuntos relativos à avaliação do sistema de ensino permaneceu consonante com os princípios ideológicos que foram sendo enaltecidos pelos editoriais do ano 2002. A valorização do mérito dos melhores alunos, professores e escolas e o elogio - subtilmente efectuado - aos estabelecimentos de ensino privados resume, pois, os assuntos que foram abordadas naquela secção, em 2003.

O Destaque que incidiu sobre a "*Reforma do Ensino Superior*" divulgou as questões respeitantes à Lei apresentada pelo Ministério, na qual se defende que os estudantes que chumbam deviam pagar propinas mais altas. Um outro, intitulado "*Assimetrias Regionais na Educação - Sucesso dos alunos depende mais dos professores do que do contexto sócio-económico*", centrou-se nos resultados de um novo estudo elaborado por Valadares Tavares com base nas notas obtidas a Português e Matemática nos exames de 12º ano de 2002, e dá relevo às seguintes declarações produzidas por este autor: "*fotografar a excelência é muito positivo, porque ao nível dos outros professores e alunos vai ter um efeito de arrastamento muito grande*" (*Público*, 11/03/03).

O Destaque, com o título "*Estudar para os exames já não é como era dantes*", retratou o facto de alguns alunos de 12º ano estudarem utilizando a internet e o *messenger*, abordando também a questão da inflação das notas internas, face às notas dos exames nacionais de 12º ano, na entrevista com o Ministro da Educação, David Justino, publicada nessa mesma secção.

O último Destaque divulgado em 2003 centrou-se explicitamente na problemática do mercado escolar e na escolha das escolas públicas ou privadas por parte das famílias: "*Segurança, proximidade e horários regem decisão dos pais*" - *Escola pública ou privada? Na hora dos pais escolherem, o que os faz optar por um ou por outra? O Público ouviu dois especialistas sobre as vantagens e desvantagens de cada um dos sistemas e deu a palavra a algumas figuras públicas sobre as opções que fizeram para os seus filhos*". Ora, não deixa de ser significativo que um Destaque subordinado a este tema tenha sido publicado no dia da divulgação do *ranking* escolar, preenchendo o espaço que nos anos anteriores era ocupado por aquele assunto. Por outro lado, parece-nos também relevante salientar que este foi o único Destaque que deu origem a duas reacções distintas por parte de dois cidadãos no ano 2003.

As reflexões daqueles leitores a propósito das declarações publicadas no Destaque em causa, constituem, em nossa opinião, um exemplo sintomático da reflexividade simbólico-ideológica veiculada a respeito do *ranking* escolar e das questões a ele associadas, como é o caso da «mercantilização» do sistema de ensino. Reproduzimos, assim, parte dos seus discursos impressos:

“Todos os portugueses, independentemente de terem ou não meios económicos, desejam poder escolher a escola dos seus filhos. O Público de domingo, 14 de Setembro, trazia uma interessante reportagem sobre os critérios que fazem os pais optar por escolas do Estado ou por escolas privadas. Como era de esperar, a opção é feita essencialmente com base nos critérios de “segurança”, “proximidade”, “horários” e “qualidade”, sendo raros os pais que fazem a escolha com base única e exclusivamente no estatuto jurídico da escola. Realmente, não é porque uma escola é do Estado ou de uma entidade privada que ela passa automaticamente a ser boa ou má. Também, como era de esperar, o que todos os pais querem é não ser impedidos de escolher a escola que querem para os seus filhos. À pergunta do jornal “Por que escolhi a escola dos meus filhos?”, verifica-se que muitos foram os que optaram pelas escolas privadas, especialmente nos primeiros anos do ensino. Verifica-se também que todos eles, figuras públicas bem conhecidas, têm capacidades económicas de escolher. Se a pergunta tivesse sido colocada a pais com poucas capacidades económicas, as respostas teriam sido diferentes. O que se passa é que o Estado diz às crianças o seguinte: “Mesmo que a tua família seja muito rica, os contribuintes pagam-te a totalidade dos estudos, se escolheres uma escola minha; se escolheres uma escola que não é minha, terás de pagá-la e eu não te devolvo o que já pagaste com os teus impostos; pagas duas vezes, sendo este o castigo de não preferires a minha escola”. “Mas se a tua família for muito pobre, não te preocupes, pois os contribuintes pagam-te a totalidade dos estudos, se, obviamente, escolheres uma escola minha; mas se escolheres uma escola que não é minha, então eu, Estado, fico com o dinheiro que os contribuintes pagaram para que tu tivesses educação e tu arranja-te como quiseres”. Isto é revoltante! O Estado, aos pais com meios económicos, dá-lhes liberdade de educação, embora os obrigue a pagar duas vezes; mas, aos pais sem meios económicos, não lhes garante a mesma liberdade. (...) É evidente que os argumentos dos inimigos da liberdade da educação falam do risco dos “microclimas sociais”. Mas (...) manifestam que não se importam de retirar a liberdade às pessoas para evitar que a usem mal, colocando-se, assim, ao lado de todos aqueles que ao longo da história sempre argumentaram contra a democracia, para proteger as pessoas, pois não sabem escolher. Uma nova Lei de Bases de Educação irá ser discutida na Assembleia da República muito em breve. Será esperança vã que todos os deputados (...) percebam que a liberdade de educação é um direito fundamental de todo o cidadão, aliás reconhecido na nossa Constituição da República, e que a chave para o desenvolvimento cultural, social e económico de Portugal está na competição saudável entre as escolas. Os maiores inimigos da escola do Estado são os que não a querem sujeitar à competição saudável. E, com isso, vão lentamente destruindo

*a qualidade das escolas (...) Sem a competição saudável que resulta da liberdade de educação para todos, nunca teremos uma cultura de liberdade e de responsabilidade em Portugal, de onde nasce a abertura à inovação e à mudança que alimenta o desenvolvimento cultural, social e económico em qualquer sociedade” (Fernando Adão da Fonseca, Lisboa, “cartas ao director”, *Público*, 19/09/03).*

*“Adorei o inquérito “Porque escolhi a escola do meu filho” publicado no *Público* de 14 de Setembro. Quanto mais não seja tem o mérito de nos esclarecer relativamente à confiança que os dirigentes políticos, esposas de dirigentes políticos e o “jet” qualquer coisa têm no ensino público: nenhuma. Apesar de quase invariavelmente dizerem “não tenho nada contra a escola pública”, a verdade é que os respectivos rebentos estão invariavelmente em escolas privadas. Como não sou da capital não consigo catalogá-las, mas dá para perceber que a esquerda prefere a Voz do Operário, enquanto o restante pessoal prefere escolas estrangeiras e uma tal de “Torre” que não imagino o que seja. Salva a honra do convento da esquerda o deputado do PCP António Filipe – coerência ideológica “oblige”. Mas a verdadeira estrela, para mim, é o Rui Reininho. Dando mostras de uma saudabilíssima e descomplexada atitude, Rui Reininho diz de lata “O meu puto está na escola oficial em Oeiras, porque o Estado tem mais que obrigação. Saúde e educação devem ser gratuitas” e “O que é bom é conhecer o Chico Escuro e o Manelinho da Mercearia”, recordando-nos que o que está mal não são as escolas mas as mentes paternas. (...) No dia em que o mano Portas de direita andava pela província a apregoar aos quatro ventos que quer mudar a Constituição da República por ser demasiado esquerdista, e o outro [Miguel Portas] confessa que a escola pública lá do bairro não é famosa, daí as criancinhas andarem na Voz do Operário, não há nada como uma estrela do “rock’n’roll” mostrar-nos, na prática, que ou tomamos atitudes para mudar as coisas ou então elas nunca mudarão. E isso passa por mandar as criancinhas para a escola pública e exigir ao Estado que cuide dos edifícios, melhore os programas e resolva os problemas de segurança. O Estado a quem pagamos os nossos impostos. Obrigada por me lembrares que (...) a saúde e a educação são livres e gratuitas e deverão ser para todos. Na verdade não são, mas deviam” (Ana Carneiro, Porto, “cartas ao director”, *Público*, 21/09/03).*

Estas opiniões mediatizadas ilustram bem as posições que actualmente dividem os indivíduos que consideram que a educação deve ser um “bem comum” público ou um bem de consumo privado. No primeiro caso, parece-nos estar em causa um entendimento da educação considerada essencialmente como um bem privado que produz externalidades públicas, pelo que, embora cabendo ao Estado contribuir de maneira significativa para o financiamento do

serviço público (tendo em conta essas mesmas externalidades), ele deve reduzir a sua intervenção ao mínimo, para permitir o funcionamento de um “quase mercado educativo”, baseado na concorrência e autonomia dos prestadores de serviço e na livre-escolha dos consumidores (Barroso, 2003, p.90). No segundo caso, estaremos perante uma posição extremada que defende que a educação é um bem essencialmente público, justificando-se, por isso, “a preponderância da intervenção do Estado, no financiamento e na operacionalização da oferta do sistema educativo” (Barroso, 2003, p.90).

Uma outra visão mais moderada sobre esta questão tem sido veiculada por diversos autores dos textos de opinião do *Público*. Respeita esta à percepção que a “educação é um bem predominantemente público que produz benefícios privados e, nesse sentido, cabe ao Estado uma grande parte do financiamento, regulação e prestação do serviço educativo, com a participação (ao nível do financiamento e da definição da oferta educativa dos outros beneficiários do sistema (em particular dos alunos e suas famílias, os futuros empregadores, etc.)” (Barroso, 2003, p. 90).

Ora, não obstante detectarem-se profundas divergências entre estas correntes de opinião, Barroso chama a atenção para o facto de nelas existirem aspectos comuns que configuram um certo tipo de ruptura com a forma convencional de prestação do serviço educativo dominante no século XX. Esta ruptura passa pela crescente ambiguidade na divisão entre “público” e “privado”, com a existência de escolas públicas que recorrem a modalidades de financiamento e funcionamento privado e de escolas privadas sujeitas a imperativos de prestação de serviço público. Deste modo, o controlo sobre o “bem público” faz-se mais ao nível dos princípios e objectivos que regulam o serviço a prestar e seus destinatários, do que sobre os meios a utilizar. Para além disso, coexiste nestas concepções, a valorização da “gestão local da escola” e do reforço da autonomia administrativa e organizacional, como forma de adequar o serviço educativo às características dos alunos e promover as mudanças necessárias ao seu desenvolvimento. Neste sentido, entende-se deverem ser criadas condições para que cada escola construa os seus próprios processos de desenvolvimento (Barroso, 2003, p.91).

As discordâncias entre estas perspectivas são, por outro lado, bastante fortes. Assim, como refere o autor que temos vindo a seguir, os defensores da “livre escolha” das escolas apoiam-se nas *crenças* de que a liberdade de escolha é um direito parental e que o sistema de administração directa da escola é, intrínseca e inevitavelmente, irresponsável, ineficiente, burocratizado e incapaz de se auto-reformar. Nesta ordem de ideias, a livre escolha da escola e a privatização da oferta educativa melhoram a qualidade das escolas e os seus resultados, ao

introduzirem mecanismos de competitividade e de responsabilidade perante o consumidor, próprios do mercado (Barroso, 2003, p.92).

Em contrapartida, os opositores desta ideologia consideram que a liberdade de escolha da escola pelos pais reforça a estratificação económica, social e étnica entre as escolas, uma vez que os critérios de escolha utilizados pelos pais de estatuto sócio-económico mais elevado se baseiam mais na “qualidade” dos alunos do que na qualidade das aprendizagens. Para além disso, sustentam que os pais das classes mais desfavorecidas não possuem recursos para identificarem as “boas” escolas, nem possibilidade para porem em prática as suas eventuais opções. Defendem ainda que a competição entre as escolas induzida pelos mecanismos de escolha, mais do que produzir uma pressão para mudança ou melhoria das aprendizagens, faz com que as escolas se centrem nas estratégias promocionais e de *marketing* para atrair os melhores alunos. Por fim, pensam ainda que as políticas de “escolha de escolas” pelos pais dos alunos têm sido promovidas por sectores essencialmente ligados ao ensino privado e traduzem uma estratégia elitista na distribuição do serviço educativo que põe em causa o direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade nas suas comunidades de pertença (Barroso, 2003, p.92).

Apesar de estas opiniões a propósito da “livre-escolha” das escolas e da introdução dos “cheques-ensino” em Portugal terem sido continuamente produzidas no espaço público do *Público* ao longo do período analisado, não foram suportadas em pesquisas científicas que têm sido desenvolvidas a este respeito, cujos dados relativizam muitas das convicções difundidas¹⁰². A discussão publicada sobre estas temáticas foi, por isso, uma discussão que veiculou sobretudo princípios ideológicos. O facto de não terem sido divulgadas outras opiniões – de carácter técnico e especializado – impossibilitou, assim, que o debate publicado tivesse contornos mais próximos da reflexividade científica¹⁰³.

Os pouco **editoriais** de 2003, dedicados às questões da avaliação do ensino, elegeram os mesmos temas dos Destaques e insistiram na promoção dos valores ideológicos “pró-*rankings*” e “pró-liberdade de escolha das escolas” indiciando uma reacção «pública» à agenda política ainda mais evidente que a detectada no ano 2002.

Desta forma, o primeiro editorial publicado em Janeiro - "*Tempo de mudança*" - defende a medida sugerida pelo Governo para que os estudantes que chumbam passem a pagar mais. Chama também a atenção para a urgência de se premiarem os bons alunos e os

¹⁰² Consulte-se, a este respeito, os vários dados empíricos apresentados por Barroso (2003, p. 93-106).

¹⁰³ O *Público* não divulgou, por exemplo, um texto de opinião da autoria de Barroso, no qual o autor questionava, com bases científicas, as implicações da utilização dos cheques-ensino (Barroso, 2003, p.94).

melhores professores proclamando a ideia de as escolas escolherem os melhores alunos e professores, e dos alunos poderem frequentar as escolas que preferirem.

No editorial de Julho, - "*Bases novas na Educação*" - a propósito da Lei de Bases da Educação, o director do *Público* defende que a proposta do Governo "*deveria ser mais ambiciosa na consagração do princípio da liberdade de educação, apesar de ser compreensível a dificuldade de introduzir já mecanismos como os "vouchers" educativos*" e elogia o facto de a Lei em causa "*assumir que a exigência e a avaliação são valores centrais no sistema de ensino, contrariando a ideia de que na educação tudo é um direito e que não é necessário ter mérito para ser estudante universitário, para ser professor ou para evoluir na carreira*". Por fim, acrescenta ainda que "*também é positivo que a lei consagre uma visão aberta do que é o serviço público de educação, estabelecendo o princípio de que nele se integram tanto escolas públicas como escolas privadas*". Igualmente em Julho, o editorial - "*A Questão das Vagas*" - surge novamente como uma reacção analítica à actividade política, desta vez incidindo sobre a medida criada pelo Ministério para reduzir o número de vagas no acesso ao ensino superior. A este respeito e entre outras considerações, salienta-se, uma vez mais, a ideia de que é necessário evitar-se a "degradação da qualidade do ensino secundário e superior e "premiar-se a qualidade das licenciaturas".

Em Setembro, no suplemento especial dedicado ao *ranking* escolar, o editorial - "*Diferenciar pela positiva*" - ressalta as seguintes afirmações: "*Ao terceiro ano de publicação, os rankings escolares são hoje um instrumento de trabalho nas escolas e de informação dos pais. Quando são encarados como um estímulo à excelência, ajudam a melhorar o ensino e as aprendizagens. E tornam-nos, a todos, mais exigentes*".

Já em Outubro, na sequência do "caso Martins da Cruz" e dos "regimes especiais" de acesso ao ensino superior, um outro editorial - "*Os Truques do Acesso*" - denuncia a arbitrariedade do sistema de acesso ao ensino superior e apresenta a divulgação dos *rankings* escolares como um meio através do qual "*os portugueses têm tomado consciência de como o actual sistema é injusto e propício à fraude*". "*A divulgação das médias obtidas escola a escola nos exames do 12º ano confirmou aquilo de que já se desconfiava: enquanto nalguns estabelecimentos as medias internas são sistematicamente superiores às médias obtidas pelos mesmos alunos nos exames nacionais, noutros são consistentemente inferiores. Regra geral é nas escolas cujos alunos têm piores resultados que a diferença é maior, denunciando a existência de notas inflacionadas. No entanto, quando chega o momento da candidatura, esta é feita com base tanto na média dos exames como nas médias internas, o que significa que os alunos das escolas mais exigentes são prejudicados em relação aos dos estabelecimentos*

menos exigentes". Esta situação poderia ser evitada, na opinião de José Manuel Fernandes, se o sistema fosse "descentralizado, sendo devolvida às escolas do ensino superior a capacidade de escolherem os alunos que vão acolher, nomeadamente através da realização de exames de admissão".

Por fim, em Novembro, após terem sido efectuadas várias manifestações de estudantes do ensino superior contra o aumento das propinas, no editorial - "*A manifestação egoísta*" - o director do *Público* insurge-se contra o facto de os estudantes reivindicarem contra as propinas e o regime de prescrições "em vez de lutarem pela qualidade e exigência dos cursos".

As opiniões difundidas por este "*opinion maker*" poderão ter repercussões relevantes nos leitores do *Público*, se por eles forem tomadas como as perspectivas mais legítimas, logo, as dominantes. Na verdade, como chama a atenção Champagne, os jornalistas, influentes "líderes de opinião", exprimem a opinião que pensam ser a opinião dos seus leitores e essa opinião, pré-ajustada ao público, tende a tornar-se a opinião dos que a recebem. Em consequência, constituirão uma importante componente do que é entendido como "opinião pública" (Champagne, 1998, p.71).

O conteúdo das diversas **entrevistas** realizadas a responsáveis governamentais, a especialistas nacionais e estrangeiros na área da educação e aos reitores da Universidade do Minho, Porto e Lisboa que o *Público* divulgou em 2002, contribuiu similarmente para a veiculação de um debate assente em princípios simbólico-ideológicos podendo ter concorrido para que estes fossem reforçados nas opiniões públicas, na medida em que foram proferidos por diversos *peritos* que, justamente pelo facto de possuírem esse estatuto, possuem uma credibilidade acentuada junto dos leitores.

As declarações salientadas nessas entrevistas respeitaram, desta forma, ao "encerramento das escolas secundárias devido ao imperativo de se rentabilizarem os recursos educativos" e à gestão pública do sistema de ensino; ao facto de o modelo de autonomia e gestão escolar, em vigor desde 1999, "não ter sido ainda efectivamente posto em prática nos estabelecimentos de ensino"; à questão dos investimentos financeiros na educação realizados pelo Estado "não terem repercussões na qualidade do ensino" e às reacções à nova Lei do Desenvolvimento do Ensino Superior que Pedro Lynce - então Ministro da Ciência e do Ensino Superior - pretendia ver promulgada.

A respeito destas últimas, parece-nos bastante significativo que tenham sido publicitadas de forma destacada mensagens que fazem a apologia do financiamento das universidades dever ser condicionado pelas saídas profissionais das licenciaturas; da

realização e publicação de um *ranking* dos cursos superiores; da valorização das universidades “de excelência”; da entrada das universidades privadas no mercado educativo e, finalmente, da ideia de que é necessário tomarem-se medidas para combater o insucesso escolar, “*nem que para isso seja preciso dar a cada aluno um “voucher” para ir comprar a formação matemática onde quiser*” (declarações produzidas por Valadares Tavares, autor do estudo sobre a dispersão das médias a matemática nos diversos concelhos do País, na entrevista publicada no *Público* em Dezembro de 2002).

O elevado número de **entrevistas** publicadas em 2003, cujo conteúdo focou sobretudo as questões da avaliação do sistema de ensino superior, mantiveram na agenda pública mediatizada assuntos muito similares aos propagados em 2002, como demonstraremos através de alguns exemplos. A entrevista a Veiga Simão - um dos autores do estudo para a reforma do ensino superior que defende que os estudantes que reprovem paguem propinas mais elevadas - enfatiza a premência de se implementar um sistema de avaliação das universidades que tenha em conta a avaliação do desempenho dos professores e alunos. Na entrevista efectuada a José Tribolet - autor do livro branco sobre o financiamento das universidades - dá-se relevo à problemática da fiscalização da qualidade dos cursos. Por sua vez, João Cunha Serra - coordenador nacional do Departamento do Ensino Superior da FENPROF - defende “a avaliação do desempenho dos professores, através da atribuição de prémios aos mais capazes e corrobora a necessidade de existir um sistema de avaliação eficaz”. De igual modo, Ana Bela Cruzeiro - presidente da Sociedade Portuguesa de Matemática - destaca a questão do financiamento das universidades “dever ser associado aos resultados por estas obtidos, reiterando a urgência de se proceder a uma avaliação da qualidade do Ensino Superior”. Por fim, na entrevista efectuada a Pedro Lynce é sublinhada a ideia de que “*a qualidade continua a ser a pedra de toque do discurso do Ministro da Ciência e do Ensino Superior*”.

5.2.2. Os processos de reflexividade mediatizada e o efeito de *agenda-setting* em 2002 e 2003

Que efeitos reflexivos foram provocados por estes produtos jornalísticos nos autores dos textos de opinião e das “cartas ao director”? Quais são as consequências da ausência da mediatização regular da temática do *ranking* escolar no debate publicado? Terão os leitores que escrevem para o *Público naturalizado* a existência dos *rankings*, deixando, por isso, de a questionar? Ou, pelo contrário, esta permaneceu presente nas suas inquietações sobre o ensino português?

Importa salientar, em primeiro lugar, que o número de artigos publicados no espaço público do *Público* decresceu substancialmente em 2002, sobretudo no que respeita aos textos

de opinião. Todavia, o número de referências presentes nestes textos sobre a avaliação do sistema de ensino elevou-se proporcionalmente em comparação com 2001. Nesse ano, em 120 textos de opinião registaram-se 69 ocorrências; em 2002, apesar do total destes artigos ser bastante inferior – 76 – o número de referências às questões da avaliação foi de 59. O mesmo sucedeu nas “cartas ao director”. Em 2001, nas 94 cartas publicadas detectaram-se 42 ocorrências sobre aquela temática; em 2002, observaram-se 75 referências nas 81 cartas divulgadas (Compare-se o **Quadro 5.1** com o **Quadro 5.8**).

Desta forma, os temas da avaliação do sistema de ensino continuaram presentes na agenda do *Público*, tanto em 2002 como no ano posterior, dado o elevado número de referências a esta problemática identificadas nos textos de opinião e nas “cartas ao director” em 2003. Com efeito, em 2003, regista-se um aumento do número de textos de opinião dedicados às questões educativas - 101 - mas, ainda assim, inferior ao que foi divulgado em 2001. Nesses 101 textos divulgados detectaram-se 89 referências à avaliação do sistema de ensino. Em contrapartida, o número de “cartas ao director” é o mais elevado dos três anos estudados, 117, mas as incidências nas temáticas da avaliação do ensino são menos significativas: 55 (veja-se **Quadro 5.9**).

Em termos globais, é possível concluir que o debate mediatizado sobre as questões educativas, ao longo dos anos 2002 e 2003, perdeu relevância, uma vez que se *transferiu* do espaço mais nobre da produção de opinião para um espaço com menos impacto junto dos leitores. Nestes dois anos, o número de cartas subordinadas ao tema educação foi, na realidade, superior ao número de textos de opinião publicados que trataram esta questão.

Os assuntos respeitantes ao nosso sistema de ensino parecem, desta forma, ter passado a preocupar mais os cidadãos - *reflexivos militantes* - do que os *reflexivos profissionais*. A conjuntura política do ano 2002, determinada pela demissão de António Guterres e a subida ao poder de um governo P.S.D. que enuncia a tomada de decisões políticas controversas, nomeadamente a nível económico e financeiro, por um lado, e o “escândalo Casa Pia”, por outro, terão marcado a agenda daqueles produtores de opinião, ocupando um espaço de reflexão anteriormente reservado às temáticas educativas.

Esta interferência da agenda política nas reacções mediatizadas fez-se igualmente sentir ao nível das análises sobre a educação, sendo claramente visível quando analisamos as razões que motivaram os autores dos textos de opinião a escrever para o jornal *Público* nos anos 2002 e 2003 (atente-se nos **Quadro 5.10** e **Quadro 5.11**).

Quadro 5.10 – Razões que motivaram os autores dos Textos de Opinião a escrever sobre o tema educação para o *Público* em 2002

<i>Textos de Opinião 2002</i>	<i>Jan</i>	<i>Fev</i>	<i>Mar</i>	<i>Abr</i>	<i>Mai</i>	<i>Jun</i>	<i>Jul</i>	<i>Ago</i>	<i>Set</i>	<i>Out</i>	<i>Nov</i>	<i>Dez</i>	<i>Total</i>
Textos escritos na sequência de temas publicados pelo <i>Público</i>		4	1	1	3		5	4	3	7	4	1	33
Textos escritos na sequência de temas divulgados por outro <i>media</i>				1		1	1				1		4
Textos escritos na sequência de medidas políticas definidas pelo M.Edu/ Governo	3	1		2	1	1	1			4	5	4	22
Textos escritos na sequência da agenda pessoal e/ou profissional		2	2			3	1	1	3		2	3	17
Total	3	7	3	4	4	5	8	5	6	11	12	8	76

Quadro 5.11 - Razões que motivaram os autores dos Textos de Opinião a escrever sobre o tema educação para o *Público* em 2003

<i>Textos de Opinião 2003</i>	<i>Jan</i>	<i>Fev</i>	<i>Mar</i>	<i>Abr</i>	<i>Mai</i>	<i>Jun</i>	<i>Jul</i>	<i>Ago</i>	<i>Set</i>	<i>Out</i>	<i>Nov</i>	<i>Dez</i>	<i>Total</i>
Textos escritos na sequência de temas publicados pelo <i>Público</i>	4	3	2	1	3			2	5	10	17	3	50
Textos escritos na sequência de temas divulgados por outro <i>media</i>	2	1			2					2	2	3	12
Textos escritos na sequência de medidas políticas definidas pelo M.Edu/ Governo	2	2		2	2	4	2	2	4	5	3	1	29
Textos escritos na sequência da agenda pessoal e/ou profissional		1	3		2	1			1	2			10
Total	8	7	5	3	9	5	2	4	10	19	22	7	101

O peso relativo dos textos escritos na sequência de medidas políticas definidas pelo Ministério da Educação comparativamente com os restantes, quer em 2002, quer sobretudo em 2003 é claramente superior ao registado em 2001.

Ainda assim, e tal como nesse ano, persistiu a influência da agenda definida por este diário nos temas sobre os quais estes actores sociais se debruçaram. Apesar de menos expressivo, o efeito de *agenda-setting* do *Público* em particular e dos outros meios de comunicação social em geral continuou a fazer-se sentir. A reflexividade produzida pelos

produtores de opinião profissionais continuou, pois, a ser simultaneamente potenciada e condicionada pelo jornal que os mediatiza.

O mesmo sucedeu com os autores das “cartas ao director”, mas a um nível bastante mais elevado. Como se poderá observar no **Quadro 5.12 e no Quadro 5.13**, a permeabilidade destes cidadãos à agenda deste diário continua a ser tão significativa como a registada em 2001, o que indicia um efeito de reacção bastante significativo por parte dos leitores do *Público* aos temas que nele são divulgados.

Quadro 5.12 - Razões que motivaram os autores das “Cartas ao Director” a escrever sobre o tema educação para o *Público* em 2002

<i>Cartas ao Director</i> 2002	<i>Jan</i>	<i>Fev</i>	<i>Mar</i>	<i>Abr</i>	<i>Mai</i>	<i>Jun</i>	<i>Jul</i>	<i>Ago</i>	<i>Set</i>	<i>Out</i>	<i>Nov</i>	<i>Dez</i>	<i>Total</i>
Carta escrita na sequência de uma notícia/tema publicado pelo <i>Público</i>		7	6	3	7	2	7	4	7	11	5	3	62
Carta escrita na sequência de um tema divulgado por outro <i>media</i>		1											1
Carta escrita na sequência de medidas políticas definidas pelo M.Edu/ Governo				2	1		3				4	1	11
Carta escrita na sequência da agenda pessoal e/ou profissional			2						3	1	1		7
Total	0	8	8	5	8	2	10	4	10	12	10	4	81

Quadro 5.13 - Razões que motivaram os autores das “Cartas ao Director” a escrever sobre o tema educação para o *Público* em 2003

<i>Cartas ao Director</i> 2003	<i>Jan</i>	<i>Fev</i>	<i>Mar</i>	<i>Abr</i>	<i>Mai</i>	<i>Jun</i>	<i>Jul</i>	<i>Ago</i>	<i>Set</i>	<i>Out</i>	<i>Nov</i>	<i>Dez</i>	<i>Total</i>
Carta escrita na sequência de uma notícia/tema publicado pelo <i>Público</i>	15	2	3	2	5	7	9	1	4	10	12	6	76
Carta escrita na sequência de um tema divulgado por outro <i>media</i>		1				1	2	1	6	1			12
Carta escrita na sequência de medidas políticas definidas pelo M.Edu/ Governo	3	2	1	3	2	2	2	1	5	4		1	26
Carta escrita na sequência da agenda pessoal e/ou profissional					1		2						3
Total	18	5	4	5	8	10	15	3	15	15	12	7	117

Estes dados poderão também ser reveladores de uma necessidade sentida por estes indivíduos de disporem de um espaço onde, através da escrita, possam manifestar a sua opinião relativamente às questões que os preocupam, no sentido de influenciarem a “opinião pública” em geral e os responsáveis políticos em particular para que sejam tomadas medidas adequadas à resolução dos problemas por eles apontados.

Nesta ordem de ideias, ponderamos a possibilidade de as “cartas ao director” constituírem novas manifestações políticas individuais por parte de actores sociais que optam por se expressarem publicamente através de um meio que, do seu ponto de vista, será mais eficaz para condicionar o poder que outras formas de expressão pública como, por exemplo, as tradicionais manifestações de rua de contestação à acção político-governamental.

O mesmo acontecerá, aliás, com os autores dos textos de opinião, quer estes sejam intervenientes habituais, quer se expressem apenas ocasionalmente. A fraca participação dos portugueses em actividades de carácter partidário, justificada em grande medida pela sua desconfiança em relação às instituições políticas (Cardoso, *et al.*, 2005, p.72) poderá ajudar a compreender a sua preferência por este tipo de exteriorizações públicas e a emergência destas novas práticas de cidadania.

5.2.3. Participantes do debate mediatizado em 2002 e 2003

O facto de os autores dos textos de opinião e das “cartas ao director” possuírem capitais escolares, culturais e sociais elevados - continuando, assim, a evidenciar um perfil sócio-profissional muito semelhante ao apurado no ano 2001 - (**Quadro 5.14; Quadro 5.15; Quadro 5.16 e Quadro 5.17**) não só os *capacita*, por outro lado, para poderem intervir no espaço público mediático como, inclusivamente, poderá contribuir para explicar a sua crença no poder dos meios de comunicação social.

Quadro 5.14 - Autores das “Cartas ao Director” subordinadas ao tema educação divulgadas no *Público* em 2002

<i>Autores Cartas ao Director 2002</i>	<i>Prof Ens. Básico</i>	<i>Prof Ens. Sec.</i>	<i>Prof Ens. Univ</i>	<i>Pais</i>	<i>Alu nos</i>	<i>Outros Cida dãos</i>	<i>Sindi catos</i>	<i>Políti cos</i>	<i>Especi alistas</i>	<i>Ass Pais.</i>	<i>Ass Alu nos</i>	<i>Total</i>
Janeiro												0
Fevereiro		4				4						8
Março		6				2						8
Abril		1			1	2	1					5
Maio		4			1	1	1			1		8
Junho		1				1						2
Julho		2			3	3	1		1			10
Agosto					1	3						4
Setembro	1	3			2	4						10
Outubro		6	1			4			1			12
Novembro	1	1	1			6			1			10
Dezembro		2				2						4
Total	2	30	2	0	8	32	3	0	3	1	0	81

Quadro 5.15 - Autores das “Cartas ao Director” subordinadas ao tema educação divulgadas no *Público* em 2003

<i>Autores Cartas ao Director 2003</i>	<i>Prof Ens Básico</i>	<i>Prof. Ens Sec</i>	<i>Prof Ens Univ</i>	<i>Pais</i>	<i>Alunos</i>	<i>Outros cidadãos</i>	<i>Sindi catos</i>	<i>Poli ticos</i>	<i>Especia listas</i>	<i>Ass. Pais</i>	<i>Ass. Alunos</i>	<i>Total</i>
Janeiro		5	1	1	6	5						18
Fevereiro		3		1			1					5
Março		2	1			1						4
Abril		2		1		1	1					5
Maio	1	3			2	2						8
Junho	1	2				5	1		1			10
Julho		4	1		1	5	1		3			15
Agosto		1				2						3
Setembro	1	4		1		9						15
Outubro	1	1	2		2	7			2			15
Novembro	1	2	1		2	6						12
Dezembro		1				6						7
Total	5	30	6	4	13	49	4	0	6	0	0	117

Quadro 5.16 - Autores dos Textos de Opinião subordinados ao tema educação divulgadas no Público em 2002

<i>Autores Textos de Opinião 2002</i>	<i>Prof Ens Básico</i>	<i>Prof Ens Sec</i>	<i>Prof Ens Univ</i>	<i>Especi alistas</i>	<i>Colunistas Habituais do Público</i>	<i>Jornalistas/ Directores do Público</i>	<i>Sindi catos</i>	<i>Políti cos</i>	<i>Outros</i>	<i>Total</i>
Janeiro	1	1	1							3
Fevereiro		1	2		4					7
Março			1	1	1					3
Abril					2		1	1		4
Maio			1		3					4
Junho			1		4					5
Julho			2	1	4			1		8
Agosto		1		2	2					5
Setembro		1	1		4					6
Outubro		1	1		8		1			11
Novembro		1	2	1	5	1		2		12
Dezembro			2		5			1		8
Total	1	6	14	5	42	1	2	5	0	76

Quadro 5.17 - Autores dos Textos de Opinião subordinados ao tema educação divulgadas no *Público* em 2003

<i>Autores Textos de Opinião 2003</i>	<i>Próf Ens Básico</i>	<i>Pró Ens Secf</i>	<i>Prof Ens Univ</i>	<i>Especia listas</i>	<i>Colunistas Habituais Público</i>	<i>Jornalistas/ Directores Público</i>	<i>Sindi catos</i>	<i>Políticos</i>	<i>Outros</i>	<i>Total</i>
Janeiro			3		4			1		8
Fevereiro			1	2	4					7
Março			1		4					5
Abril					3					3
Maio			1	1	6		1			9
Junho			1		4					5
Julho					1			1		2
Agosto			3		1					4
Setembro			2		5	1		1	1	10
Outubro		2	4	1	9	2			1	19
Novembro		2	6	1	10			2	1	22
Dezembro		1	1	1	4					7
Total	0	5	23	6	55	3	1	5	3	101

Entre muitas cartas enviadas para o *Público*, a que iremos transcrever na íntegra (apesar de ser uma das raras que foi escrita, em 2003, na sequência da agenda pessoal e/ou profissional dos cidadãos) parece-nos particularmente esclarecedora, quer dos níveis de capitais económicos, culturais e sociais dos leitores do *Público*, quer da sua convicção no poder dos meios de comunicação social, em particular do deste jornal: “*Vim para Leeds, Inglaterra, no início de Setembro de 2002, juntamente com a minha família. No próximo mês de Julho, a minha família regressa a Portugal e os meus filhos terão de passar a frequentar novamente uma escola em Lisboa, onde vivemos, no início do ano lectivo de 2003/2004. Porque se estão a aproximar as datas de matrícula nas escolas portuguesas, no início do passado mês de Março dirigi-me, por correio electrónico, à Direcção do Ensino Básico (deb@deb.min-edu.pt) e ao Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais (gaeri@min-edu.pt) do Ministério da Educação no sentido de pedir esclarecimentos sobre o*

que devo fazer para conseguir a equivalência dos estudos que os meus filhos estão a fazer em Inglaterra. Até à data não recebi qualquer resposta e, por este andar, não penso que vá receber nos próximos meses... Como já tenho visto os efeitos que as Cartas ao Director do PÚBLICO surtem nos funcionários adormecidos, agradeceia a publicação desta". (António Granado, Leeds, "cartas ao director", Público, 08/04/03).

Por outro lado, o facto de os autores dos textos de opinião e das "cartas ao director" pertencerem ao campo social dominante coloca-os, à partida, numa situação de vantagem social para intervirem reflexivamente no jogo político, na medida em que reconhecem as regras que devem ser utilizadas. Por conseguinte, tal como os políticos, estes produtores de opinião *profissionais* e *militantes* adoptam os meios de comunicação social com um dos principais espaços de combate político, com a finalidade explícita de denunciar e criticar determinadas medidas e comportamentos políticos, propondo a sua resolução. Os excertos das "Cartas ao Director" que reproduziremos parecem-nos, a este título, suficientemente ilustrativas:

"No final de mais um ano lectivo, muitos professores do ensino secundário puderam confirmar, mais uma vez, o fraco grau de preparação dos alunos que chegam a este nível de ensino e que continua a baixar de ano para ano. A maioria dos professores, não pode pois, deixar de considerar necessária e urgente uma reforma profunda do ensino básico e do próprio ensino secundário. Essa reforma não poderá, no entanto, resumir-se a questões de ordem técnica e administrativa, como a iniciada com o anterior governo, deixando intactos os princípios ideológicos e políticos de um sistema há muito desacreditado. (...) os jovens portugueses são os menos escolarizados da União Europeia, tendo quase metade (entre os 18 e os 24 anos) apenas a escolaridade obrigatória e não frequentando qualquer tipo de formação (PÚBLICO, 28-05-2002). Esta situação deveria exigir várias medidas de fundo tendo como objectivos: um ensino básico que prepare todos os alunos para o secundário, ensinando no mínimo a ler e a interpretar textos objectivos, a escrever sem erros graves e a fazer cálculos elementares (o que não acontece actualmente); um ensino secundário com cursos profissionalizantes bem estruturados e variados, em vez de ser apenas um meio de acesso ao ensino superior; um ensino nocturno que seja efectivamente uma segunda oportunidade. Nada tenho contra os "rankings", mas fico admirado quando, depois de três meses de expectativa, o actual ministro anuncie, como resposta aos problemas, que as escolas venham a ser obrigadas a fazer auto-avaliação. (...) O país precisa de uma escola democrática que se assuma como instituição transformadora (...) e que também reconheça e premeia o mérito mas proporcione também igualdade de oportunidades. Para isso será

necessário criar medidas de discriminação positiva que tenham em vista “compensar” a situação de desvantagem com que partem muitas crianças e jovens oriundos de famílias com menores recursos económicos e/ou culturais (...)” (Fernando José Pires Caldeira, Almada, “Cartas ao Director”, *Público*, 02/07/02)

“O regresso às aulas é cada vez mais fonte de “stress” para todos: (...) os professores estão sujeitos a constantes mudanças de experiências curriculares (...). Mas será (...) que temos que estar permanentemente em mudança? (...) Das alterações administrativas introduzidas por este Governo muitas afiguram-se positivas, como a extinção imediata das provas globais (uma aberração), a introdução de exames nacionais no 9º ano em Língua Portuguesa e Matemática, (...) a introdução das áreas não disciplinares (...) bem como a organização dos tempos lectivos em blocos de noventa minutos (cujos benefícios pedagógicos há muito estão comprovados). (...) mas o início deste ano lectivo fica também marcado negativamente pela redução drástica de horários lectivos, colocando no desemprego milhares de docentes (...). Para além disso, não faz sentido constituir turmas de 30 alunos, quando é impossível desenvolver pedagogias activas ou ter sucesso com mais de 15 alunos por turma. Desafio os responsáveis educativos a virem à minha escola mostrar como é possível ter êxito nestas circunstâncias. (...) Ao novo ministro da Educação (que parece “justo” e sincero) enviamos um pedido: Chega de experiências! Vamos mudar a escola!” (José Lemos, Porto, “Cartas ao Director”, *Público*, 30/09/02).

Para além das características mencionadas, os intervenientes no debate mediatizado, denotam ainda possuírem uma capacidade crítica que se estende ao próprio campo dos media e às produções de opiniões que nele são recorrentemente produzidas a propósito do sistema de ensino. Neste sentido, muitos dos autores das “cartas ao director” servem-se do espaço mediático para confrontar indirecta ou directamente os produtores de opinião profissionais, não deixando, contudo, de produzirem e veicularem os seus pensamentos ideológicos.

As cartas a seguir transcritas, afiguram-se-nos bons exemplos da reflexividade simbólico-ideológica que foi sendo produzida e veiculada pelo *Público* durante o ano 2003.

“Uma vez mais, o ensino. Uma vez mais, a fraca prestação dos nossos alunos. E, uma vez mais, à cabeça, a “incompetência” destes novos professores “mediócras e preguiçosos”, pouco “motivados” e “incapazes”, enfim, os responsáveis máximos pela (falta de) qualidade do ensino português. Há, infelizmente, professores incompetentes e preguiçosos. Demasiados. (...) Ainda assim, espanta-me a facilidade com que alguns estabelecem a “lógica” e brilhante relação: maus alunos logo, maus professores. Exactamente por esta ordem. (...) Provavelmente, aqueles que se apressam a concluir sobre a incapacidade dos professores

com base nos maus resultados dos alunos desconhecem que, durante a escolaridade obrigatória, reprovar, justamente, um mau aluno é missão quase impossível. Exige muita coragem e determinação por parte de um bom professor. Ah! E relatórios e fichas de apoio e testes de recuperação e justificações, atrás de justificações para explicar porque motivo não se esforça o aluno que sabe, que, mesmo sem esforço, acabará por “transitar” de ano. Seria aconselhável meditar um pouco mais sobre a aventura que representa prolongar a escolaridade obrigatória até ao 12º ano, com este sistema de avaliação (...).(Mónica Santos Costa, Cascais, “Cartas ao Director”, *Público*, 27/12/02).

“O editorial de 2 de Julho esclarece-nos sobre dois aspectos relevantes. Primeiro, vemos confirmado quanto José Manuel Fernandes (J.M.F.) acarinha o actual ministro da educação e considera competente a equipa governativa. Segundo, ficamos a saber que o director do PÚBLICO tem certezas firmadas sobre a educação e só acha credíveis os que concordam com ele. (...) Fica esclarecido que J.M.F. defende o “voucher” educativo, quer acabar com a “ficção da gestão democrática”, acha necessário transferir os professores dos ensinos básico e secundário para a tutela das autarquias, reivindica a total ruptura dos politécnicos face às universidades, sabe que a “exigência e a avaliação são valores centrais do sistema educativo” (e eu que pensava ser a aprendizagem...) e quer que as escolas privadas sejam apoiadas como um serviço público. Nesta sua deriva neoconservadora J.M.F. tem a vantagem de ser claro e de se assumir frontalmente como o ideólogo de David Justino. Falemos também claro. J.M.F. não tem razão e, em matéria educativa, a ignorância que ostenta insere-se na perspectiva e na actuação que têm causado graves prejuízos ao país e a sucessivas gerações de portugueses. São necessárias mudanças profundas na Educação, mas a corrente de pensamento político e educacional a que J.M.F. adere não tem respostas com sentido de futuro. Persiste em querer recauchutar velhas e falidas crenças travestidas de uma modernidade que não lhes assenta. (A. Lima, Lisboa, “cartas ao director”, *Público*, 07/07/03).

Os elevados índices de qualificação académica dos indivíduos que manifestam a sua opinião no espaço público do *Público* e a sua pertença a grupos sociais ainda bastante minoritários em Portugal, levam-nos a colocar a hipótese de a sua acção reflexiva - justamente por estar muito pouco massificada - poder originar, paradoxalmente, efeitos mais relevantes do que previamente se suporia ao nível da acção política.

Na verdade, se Portugal regista actualmente elevadas taxas de abstenção eleitoral, fracos índices de associativismo e baixos níveis de activismo em organizações não governamentais - bastante inferiores, aliás, à media europeia - (Cardoso, *et al.*, 2005, p.72-73), as manifestações escritas de protesto, crítica e denúncia que o *Público* amplifica para o

espaço público, poderão adquirir a forma de práticas de cidadania bastante mais expressivas do que o são na realidade, não sendo irrelevante o facto de serem expressas por actores sociais detentores de poder. Será por este motivo que este jornal parece assumir-se de modo tão significativo como um *agenda-setter*, condicionando, deste modo, a agenda dos seus leitores e a agenda política, impondo-lhe, inclusivamente, um determinado comportamento, como aconteceu no caso da divulgação dos *rankings* escolares?

5.2.4. Elementos de reflexividade técnico-ideológica num debate predominantemente simbólico-ideológico

Nos anos 2002 e 2003 os temas sobre os quais os autores dos textos de opinião *mais* se debruçaram reiteraram as problemáticas difundidas por este jornal.

Assim, em 2002, os textos de opinião reagiram analiticamente à entrevista a Joaquim Azevedo sobre o facto de os investimentos financeiros na educação não terem repercussões na qualidade do ensino e sobre os maus resultados dos alunos evidenciados pelo PISA; às medidas políticas anunciadas pelo Ministro da Educação, David Justino, nomeadamente a respeitante à criação de um sistema de avaliação de desempenho dos professores e à avaliação “rigorosa” do saber dos alunos; à formação contínua dos professores e sua avaliação; à Lei da avaliação do ensino não superior; aos fracos resultados dos exames nacionais de acesso ao ensino superior e à realização de um “Fórum para a Liberdade de Educação” que promovia a liberdade de escolha das famílias para seleccionarem as escolas dos seus filhos.

Por outro lado, a questão do *ranking* escolar só foi objecto de reflexão no mês em que foi publicado, tendo apenas mobilizado a atenção de **cinco** autores - veja-se **Quadro 5.18** - ao invés do ocorrido no ano da sua divulgação, período em que o mesmo assunto foi debatido em **vinte e oito** textos de opinião (escritos na sequência do tema tratado quer nos Destaques, quer numa entrevista, quer ainda noutros textos de opinião – **Quadro 5.5**).

O modo como o *ranking* de escolas publicado em 2002 foi realizado, tornou-se objecto de controvérsia em todos estes textos, mas enquanto três deles se manifestaram a favor da existência dos *rankings*, dois opuseram-se abertamente à sua realização e divulgação. Transcrevemos excertos de duas opiniões que ilustram estas posições e o tipo de discurso simbólico-ideológico que lhes está associado:

“(...)As escolas secundárias foram seriadas segundo os resultados obtidos nos exames nacionais do 12º ano e as correspondentes listas divulgadas publicamente. Li e analisei com detalhe a metodologia usada pela equipa da Universidade Nova, coordenada por Sérgio Grácio. É um trabalho sério, que não está isento de eventuais erros, como aliás, os autores reconhecem. (...). As insuficiências são várias, como, repito, os autores destacaram. Por

exemplo, a circunstância de não existirem registos que quantifiquem os conhecimentos em cada disciplina no momento em que os alunos iniciaram o 12º ano afecta o rigor do estudo. (...) Mas, de uma perspectiva de gestão, o que sobra é um inequívoco benefício. Andou bem o ministro, quando teve a coragem de dar este passo. Começa-se a impor (e a ser aceite) uma cultura de avaliação do desempenho, indispensável à respectiva gestão. Serão ainda pobres e questionáveis os instrumentos, mas o caminho está certo.” (Santana Castilho, professor do ensino superior, texto de opinião, *Público*, 19/10/02).

“(...) A avaliação dos estabelecimentos de ensino vê-se tristemente reduzida ao plano da competição pelos melhores resultados de exame. (...) O que o Ministério da Educação fez foi escolher uma referência normativa em que a norma é definida pelos exames nacionais de 12º ano. Ou seja, exclui à partida todas as próprias orientações pedagógicas em matéria de definição de perfil terminal de 12º ano, seja no plano da promoção da valorização pessoal e das relações interpessoais e de sociabilização; seja no plano do desenvolvimento de atitudes e valores, como no plano de desenvolvimento de competências dinâmicas de aprendizagem. (...). Não pode haver uma avaliação séria das escolas se não houver uma ponderação do efeito “estabelecimento de ensino” tomando em linha de conta a resolução de problemas de fundo como o abandono escolar precoce. Uma avaliação que não pondera os projectos educativos de escola e as suas estratégias de ligação às populações não serve senão para agravar os círculos viciosos de desqualificação da educação. (...) Finalmente, [outro] erro do Ministério da Educação foi o de subestimar o efeito da acção reguladora deste modelo de avaliação sobre os professores, que são confrontados com o julgamento dos pais apenas com base no valor da competitividade. Quando uma escola declara que a chave do seu “sucesso” reside no reforço da competitividade dos alunos desde o início da escolaridade, ela está a traduzir aquilo que é aceite acriticamente pelo senso comum e vale a pena perguntar: 1- A competitividade é um valor a promover pelo sistema educativo? 2- A acção educativa deve ser orientada primordialmente no sentido de demonstrar qualidade através da classificação máxima? 3- Ter 20 no exame nacional de Matemática é que é “natural” para um/uma jovem de 16/17 anos? (...)”(Alda Macedo, professora e Deputada Municipal do Porto pelo Bloco de Esquerda, texto de opinião, *Público*, 11/10/02).

A relevância quase inexpressiva que foi concedida ao tema do *ranking* escolar foi ainda mais notória em 2003, na medida em que apenas **três** textos de opinião produzidos por “colunistas habituais do *Público*”, no conjunto dos cinquenta que foram escritos na sequência directa da agenda deste jornal, foram dedicados àquela matéria. (veja-se **Quadro 5.19**).

Todavia, e ao invés do ocorrido em 2001 (ano em que a divulgação do *ranking* de escolas provocou um conjunto significativo de reacções favoráveis e desfavoráveis a seu propósito) e em 2002 (em que também se divulgaram posições opostas) estes três textos constituem um reflexo *negativo* à publicação da lista ordenada de estabelecimentos de ensino. A incorporação do discurso da sociologia clássica da educação na argumentação desenvolvida revela um dos poucos momentos em que o debate publicitado assumiu contornos técnico-ideológicos:

“Se todas as escolas deste país fossem Colégios Sãos Joões de Britos, muita gente ficava satisfeita. Vinha tudo bem colocado nos “rankings” (...). Em contrapartida, se todas as escolas deste país fossem Colégios Sãos Joões de Britos, também muita gente ficava triste. Quem? Os meninos e as meninas deste país que nem passariam a porta da escola, impossibilitados de aprender ou estudar o mínimo que fosse. Porque, se todas as escolas fossem como aquela, isso significaria que milhares de jovens ficariam de fora. Porque nos Colégios Sãos Joões de Britos não entra quem quer – só entra quem pode. E poder é uma questão de dinheiro (...) mas não só (...): é uma questão de acessibilidade, de família, de contexto sócio-cultural. Uma pequena notícia do PÚBLICO, no dia em que saíram os rankings, dizia muito mais do que muitas listagens (...) Sabendo que o Colégio São João de Brito, em Lisboa, pertence aos Jesuítas, a jornalista (...) tentou perceber se outros dois colégios ligados à Companhia de Jesus (...) tinham resultados semelhantes. Seria lógico. Se, ao que tantos dizem, o que explica os bons resultados de uma escola é a sua organização, a sua exigência, o seu rigor, então o “padrão” jesuíta deveria ter sucesso em qualquer sitio do país. Mas...oh!, não era assim... O brilhante 1º lugar da escola de Lisboa estava longíssimo do 164º lugar da de Santo Tirso e do 249º da de Cernache. Então o que é que mudou? Mudaram os alunos. Aaahhh!... “O colégio de Coimbra [Cernache] fica num meio paupérrimo”, justifica o director do São João de Brito. “É um meio rural, com fraco nível cultural. Teríamos outra posição no ‘ranking’ se estivéssemos mais próximos de Coimbra.” Pois é, se pudessem escolher os alunos...Assim até eu! Quando o nível de partida é baixo, nem as excelentes escolas e os excelentes professores da Companhia de Jesus conseguem grandes resultados. Em Lisboa é outra coisa, os alunos não têm “um fraco nível cultural” – porque se têm, não entram. O que não acontece nos outros colégios, ambos com contratos com o Ministério da Educação, que os obriga a receber todos os alunos da zona, fazendo as vezes da escola pública. Isto é uma amostra de como os rankings têm que se lhe diga e podem ser enganadores. Nada tenho contra o Colégio São João de Brito que recebe quem quer e quem paga e tira boas notas nos exames. Mas também não tenho nada contra a Escola

Básica Integrada de Pampilhosa da Serra, que recebe quem quer e quem não quer, se calhar faz um bom trabalho em condições de partida tão desiguais e tira fracas notas nos exames. O que me custa é vê-las colocadas no mesmo plano (...). E que a uma se “dê” o primeiro lugar e a outra o último deste “campeonato” desigual. Isso não se faz” (Joaquim Fidalgo, texto de opinião, Público, 01/10/03).

“(...)Do ponto de vista do tratamento, este ano a generalidade dos “rankings” já teve o cuidado de excluir do cálculo as notas obtidas pelos alunos externos e o PÚBLICO afastou os casos em que o número de alunos que realizaram provas é tão baixo que nenhuma inferência poderia ser justificada. São progressos a assinalar. (...) O afastamento institucional do ministério não obvia à produção dos efeitos sociais próprios dos “rankings”: a hierarquização unidimensional das escolas, a representação do sistema de ensino como se fosse um mercado e a hipervalorização ideológica da competição entre público e privado, num registo que deliberadamente acentua, mais até do que os dados o permitem, a alegada supremacia do ensino privado na resposta às aspirações das elites sociais. Não quero repetir-me mas não desisto do espírito crítico. Ao contrário dos irremediáveis títulos de imprensa, não é verdade que a ordenação permita estabelecer as “melhores escolas secundárias”. Mesmo que considerássemos apenas as notas dos exames, basta ver as variações introduzidas pelos critérios de tratamento para perceber que é uma mistificação ordenar escolas uma a uma. (...) Porém, as notas não são nem o único nem o mais importante indicador de qualidade das escolas. O seu desempenho mede-se em várias dimensões, não basta olhar para as notas, ou então, no outro extremo ideológico, dar por estabelecida a correlação entre resultados escolares e composição social dos alunos e do meio ambiente, como se fora uma fatalidade. Precisamos é de uma apreciação do “valor acrescentado” das escolas, de como trabalham e com que frutos. O que implica ver os resultados dos exames, os abandonos e as transições entre anos, as taxas de conclusão dos cursos, a organização, os projectos, o clima educativo que em cada caso se cria. E, com base nesta avaliação multidimensional e integrada, identificar que escolas podem servir de referência às outras, que estratégias nelas resultam e podem ser difundidas (...)” (Augusto Santos Silva, Texto de Opinião, Público, 04/10/03).

“Lá em casa, ninguém percebeu a atenção sôfrega com que o André seguia as últimas notícias, de ouvido colado a um rádio a pilhas. “Estás a ouvir o relato de futebol?”, perguntou-lhe a mãe. Mas não ouviu a resposta. (...) De ouvido colado ao rádio, André não sentiu rancor. Não era vulgar dar atenção às notícias. (...) Há uns dias, contudo, a Pampilhosa da Serra fora invadida por jornalistas. Como quem viaja para um país distante,

percorreram os 85 quilómetros da estrada sinuosa que separam Coimbra, a capital do distrito, da sede daquele concelho. E desembocaram, armados de câmaras fotográficas e de filmar, na Escola Básica Integrada. Queriam saber porque é que aquele estabelecimento ocupava o último lugar no “ranking” das escolas. Nesse dia, o André também deu atenção às notícias, espantado com o facto de elas relatarem com minúcia o dia-a-dia de gente como ele. Nunca estranhara ter aulas nos balneários do campo de jogos. E, habituado a trabalhar de manhã à noite, encarara como umas férias oferecidas pelo Estado a obrigatoriedade de ensino. (...) Nunca estranhou o desalento dos professores que encaravam a colocação na Pampilhosa como um castigo dos deuses. Não lhes desejou mal por desaparecerem logo que podiam, dando lugar a outros, igualmente infelizes com o seu destino. E nunca sentiu a falta de um computador ou de livros lá em casa. De qualquer modo, não estava lá muito tempo: só dava para o jantar, uma dose curta de telenovela e sono breve. Mas a notícia fora importante. André aprendera o suficiente para conhecer os critérios que tornavam qualquer matéria noticiável. (...)” (Graça Barbosa Ribeiro, Texto de Opinião, Público, 04/10/03).

Para além da problemática do *ranking*, em 2003, as matérias que mais ocuparam os autores dos textos de opinião focaram as questões relativas “à melhoria da qualidade do ensino para a promoção do desenvolvimento do País”; às elevadas taxas de reprovações no ensino básico; às saídas antecipadas dos estudantes do ensino secundário; ao facto de o acesso ao ensino superior ser efectuado a partir da nota mínima de 9,5 valores; ao tipo de escolas frequentadas pelos “filhos das elites” e à inflação de notas de 12º ano realizada por alguns estabelecimentos de ensino, nomeadamente o Liceu Francês.

5.2.5. Conjugação de condições para se participar no debate mediatizado sobre a educação

Não obstante os temas analisados serem distintos, os textos de opinião apresentam o mesmo denominador comum nos anos 2002 e 2003: a sua reflexividade foi particularmente condicionada pelas notícias, ao contrário do que sucedeu em 2001, período em que, como vimos, esta produção de opinião mediatizada revelou-se bastante circular e fechada. O impacto das notícias foi, na verdade, muito mais significativo do que o provocado pelos editoriais, “cartas ao director” e textos de opinião, ainda que estes últimos tenham suscitado parte do debate publicado no ano 2003 (Veja-se **Quadros 5.18 e 5.19**).

Ora, se estes dados confirmam os princípios subjacentes à tipologia apresentada no início deste capítulo, levantam bastantes reservas ao nosso pressuposto teórico que de seriam precisamente aqueles géneros jornalísticos os que mais reflexividade poderiam originar junto

dos leitores do *Público*. Na verdade, esta proposição apenas foi corroborada pelos resultados obtidos no ano 2001, nos circuitos que condicionaram a redacção dos textos de opinião.

Assim, entre os elementos que determinam as reacções públicas escritas, estarão não só em causa as características dos géneros jornalísticos, a posse de volumes de capitais económicos, culturais, sociais e linguísticos similares como o *interesse* que o seu conteúdo suscitará. Este, por sua vez, poderá estar relacionado com a *conexão* estabelecida com áreas concretas da vida dos indivíduos e/ou com o factor *novidade* dos temas que difundidos e/ou com a *inquietação* que aqueles poderão provocar nos leitores.

Na medida em que a reflexividade aqui tratada implica, como já o mencionámos, a vontade e iniciativa de os indivíduos expressarem as suas opiniões por escrito, a propósito de diversas questões, com a intenção última de provocar um processo de confrontação social destinado a influenciar o processo de decisão política e, por outro lado, foram as notícias os géneros que divulgaram assuntos novos (dada a regularidade das temáticas dissecadas nos editoriais) a *conjugação* daquelas variáveis será, porventura, a que melhor explica as reacções dos autores dos textos de opinião e justifica a reduzida atenção que estes passaram a conferir à divulgação do *ranking* de escolas nos anos 2002 e 2003.

Quadro 5.18 – Comparação dos géneros jornalísticos e temas que mais motivaram os autores dos Textos de Opinião a escrever para o *Público* em 2002¹⁰⁴

<i>Textos de Opinião</i>	<i>Texto escrito na sequência de um tema tratado em editoriais do Público</i>		<i>Texto escrito na sequência de um tema tratado em destaques do Público</i>		<i>Texto escrito na sequência de um tema tratado em artigos de opinião do Público</i>		<i>Texto escrito na sequência de um tema tratado em entrevistas do Público</i>		<i>Texto escrito na sequência de um tema tratado nas notícias do Público</i>		<i>Texto escrito na sequência de um tema tratado nas “Cartas ao Director” do Público</i>	
	Ran-king	Ou-Tros	Ran-king	Ou-tros	Ran-king	Ou-tros	Ran-king	Ou-tros	Ran-King	Ou-tros	Ran-king	Ou-tros
Janeiro												
Fevereiro										4		
Março										1		
Abril										1		
Maio		1						1		1		
Junho												
Julho										5		
Agosto						1				3		
Setembro										3		
Outubro			5							2		
Novembro		1								3		
Dezembro						1						
Total	0	2	5	0	0	2	0	1	0	23	0	0

¹⁰⁴ Do total dos 76 textos de opinião, apenas 33 foram escritos na sequência directa da agenda do *Público*. São estes que aqui são tratados.

Quadro 5.19 - Comparação dos géneros jornalísticos e temas que mais motivaram os autores dos Textos de Opinião a escrever para o *Público* em 2003¹⁰⁵

<i>Textos de Opinião</i>	<i>Texto escrito na sequência de um tema tratado em editoriais do Público</i>		<i>Texto escrito na sequência de um tema tratado em destaques do Público</i>		<i>Texto escrito na sequência de um tema tratado em artigos de opinião do Público</i>		<i>Texto escrito na sequência de um tema tratado em entrevistas do Público</i>		<i>Texto escrito na sequência de um tema tratado nas notícias do Público</i>		<i>Texto escrito na sequência de um tema tratado nas “Cartas ao Director” do Público</i>		
	Ran-king	Ou-Tros	Ran-king	Ou-tros	Ran-king	Ou-tros	Ran-king	Ou-tros	Ran-King	Ou-tros	Ran-king	Ou-tros	
Janeiro											4		
Fevereiro						1					2		
Março											2		
Abril											1		
Maio						1					2		
Junho													
Julho													
Agosto							1				1		
Setembro							1				4		
Outubro				3			2				5		
Novembro		1					4				12		
Dezembro							3						
Total	0	1	3	0	0	13	0	0	0	0	33	0	0

¹⁰⁵ Do total dos 101 textos de opinião, apenas 50 foram escritos na sequência directa da agenda do *Público*. São estes que aqui são tratados.

A mesma ordem de ideias poderá ser aplicada aos indivíduos que redigiram as “cartas ao director”, já que foram as notícias os géneros jornalísticos que, identicamente, mais os motivaram a dirigir-se ao *Público* por escrito, quer no ano 2002, quer no ano 2003 (**Quadros 5.20 e 5.21**).

Ainda assim, a influência dos textos de opinião na reflexividade produzida pelos autores das “cartas ao director” - não obstante ser muito menos significativa que no ano 2001 - fez-se sentir na coincidência de alguns dos assuntos abordados sobre as questões da avaliação: estudantes que chumbam poderão pagar propinas mais elevados do que os outros; avaliação do desempenho dos professores; avaliação do ensino não superior; “mediocridade” do sistema de ensino e modo como os professores do ensino básico e secundário avaliam os alunos; resultados do PISA referentes aos níveis de literacia em contexto de leitura; fracos resultados dos exames de 12º ano; qualidade do ensino superior público *versus* ensino superior privado; introdução do cheque educação já existente nos EUA para que os pais possam escolher as escolas dos filhos; avaliação dos cursos universitários e, por fim, conclusões do estudo de Valadares Tavares intitulado “Assimetrias regionais na educação”.

No ano 2003, as matérias da avaliação do ensino não foram, contudo, as mais recorrentes nas cartas dirigidas ao director. O protagonismo mediático dos assuntos educativos foi antes assumido pelas questões alusivas à revisão curricular, ao aumento das propinas e respectiva contestação por parte dos estudantes e à problemática das praxes realizadas no ensino superior. A relevância das variáveis *relação dos temas com as experiências directas dos indivíduos* a sua *novidade* mediática e política e a *inquietação* que poderão provocar nos leitores, poderá justificar a preferência dos autores das “cartas ao director” por aqueles tópicos.

Quanto ao objecto *ranking* escolar, em 2002, este preocupou mais os autores das “cartas ao director” do que os autores dos textos de opinião - apesar do número de cartas publicadas neste período ter sido muito inferior ao de 2001 - (Compare-se **Quadro 5.20** com **Quadro 5.3**).

Os *critérios* utilizados para a realização do *ranking* de escolas foram debatidos por todos estes intervenientes, mas enquanto uns insistiram na necessidade de estas «listas» continuarem a ser divulgadas, outros a isso se opuseram vivamente, invocando alguns argumentos semelhantes aos anteriormente utilizados por aqueles que haviam participado no debate mediatizado sobre este assunto. Reproduzimos, assim, parte de duas cartas publicadas a este respeito:

“Parece-me louvável (mesmo imprescindível) a publicação anual das medias das notas que os alunos das diversas escolas obtiveram nos exames nacionais (...) bem como a comparação destas com as medias das notas atribuídas internamente pelas respectivas escolas. Já me parece extremamente bizarro o modo como foi organizado, este ano, o “ranking” das diversas escolas. (...) Resumindo, parece-me muito perigoso fazer “rankings” que condensam, num só valor, informação diversificada e não ponderada devidamente. Principalmente quando o que fica (aquilo que nos vamos lembrar amanhã) é apenas um nome (o da escola “vencedora”), por muito boa que o seja, e seguramente que o é. Muito mais relevante do que tentar arranjar uma fórmula complicadíssima que permita construir um “ranking” global, é realizar a análise dos valores de cada disciplina individualmente. (...) Finalmente, já que são mostrados tantos dados, porque não são mostrados todos? Deste modo seria mais fácil para o cidadão comum extrair as suas próprias conclusões em função daquilo que mais valoriza.” (João Balsa da Silva, Lisboa, “cartas ao director”, *Público*, 10/10/02).

“Tem a comunicação social, com o PÚBLICO à cabeça, dado largo destaque ao “ranking” das escolas secundárias. (...) Só por desconhecimento profundo sobre o processo de ensino-aprendizagem, em geral, e sobre a existência de particularidades em cada escola é que se assiste a este atrevimento de comparar aquilo que, nas actuais circunstâncias, não pode ser comparável. O que é lamentável é que seja o próprio ministro a promovê-lo. Esta seriação (...) das escolas, já tanta gente o disse, não permite comparar nada por variadíssimas razões, muitas delas já abordadas e bem por muitos leitores do PÚBLICO. Comparar colégios privados, que escolhem os alunos à entrada, logo no 7º ano de escolaridade, com escolas que não escolhem porque não podem e não devem, os alunos que lhes chegam no 10º ano de escolaridade das mais variadas proveniências é, no mínimo, desonesto. (...) Comparar escolas em que os cursos tecnológicos têm o peso mais significativo com aquelas em que os cursos gerais são predominantes, só se faz por ignorância ou má-fé. Afinal com que objectivo? (...) Pelas afirmações do senhor ministro da Educação, parece que nem ele mesmo sabe bem para que mandou elaborar esta seriação de escolas, nem aparenta conhecer os critérios subjectivíssimos que estiveram na base do cálculo (?) das classificações esperadas das escolas. (...)” (Manuel Paulino, docente da Escola Secundária Gabriel Pereira, em Évora, “cartas ao director”, *Público*, 15/10/02).

Em 2003, verificou-se precisamente o inverso no que respeita à atenção que os autores das “cartas ao director” dispensaram ao tema do *ranking* escolar. Com efeito, apenas *uma* carta referente a esta problemática foi divulgada em Novembro, mais de um mês após ter sido

conhecida a lista ordenada das escolas através das classificações dos exames de 12º ano **(Quadro 5.21)**.

Valerá a pena, por isso, transcrevermos a opinião do único cidadão que, nesse ano, viu as suas ideias publicadas, podendo, assim, expressar, publicamente a sua descrença relativamente aos critérios que presidem à elaboração dos *rankings* de escolas:

*“Instalou-se a grande confusão. Quem, com a melhor das intenções, continua a defender um “ranking” de escolas olvida o que é essencial em educação: educar. Leccionei cinco turmas de 9º ano, em determinado liceu. Uma das turmas foi excepcional, outra obteve resultados desastrosos e as restantes atingiram resultados médios. Que tipo de docente fui eu? Excepcional? Desastroso? Médio? A escola fora a mesma e o professor também. O que acontece é que em educação, cada caso é único e irrepetível. As escolas, não sendo fábricas, não irão produzir nunca “discentes-objectos” iguais. Nem sequer os filhos dos mesmos pais são iguais, apesar da acrescida razão dos genes... Por isso, jamais se poderá proceder a uma avaliação séria, quer de escolas, quer de docentes, se se assumirem como critério único os resultados de qualquer exame. Estaríamos perante um logro incomensurável, factor de injustiças e gerador de desigualdades ainda maiores. A obsessiva busca de escolas de excelência e essa obsidente comparação entre ensino público e ensino privado não só carecem de fundamentação séria, como confundem o incomparável. As escolas devem ser avaliadas, sim, mas com a intenção de corrigir falhas e de as suprir nas escolas mais carenciadas, por forma a dar as mesmas oportunidades a todos os cidadãos, sejam do interior ou do litoral, sejam do campo ou da cidade, tenham maior ou menor qualidade de vida. Podem comparar-se condições materiais. Ou ainda habilitações dos corpos docentes, médias de resultados de exames, etc. Mas nunca será possível afirmar que determinada escola é melhor que outra. Haverá sempre mil e um vectores a influenciar qualquer “ranking”. E já se percebeu que as situações vão mudando, ainda que ligeiramente, cada ano. E podem as escolas públicas seleccionar os alunos e os docentes? Sejamos sérios. Os alunos não são produtos de uma linha de montagem: são pessoas. Exijamos o melhor para os nossos filhos e alunos. Mas evitemos, por uma vez, a grande confusão! Publicitar os piores(?) chega a ser obsceno. Não é transparência: pode ser crime e ofende, ominosamente, pais, alunos e professores. Quem sabe até se não estarão entre eles alguns dos melhores? (J. Sousa Dias, Ourém, “cartas ao director”, *Público*, 09/11/2003).*

5.2.6. Importância da participação dos reflexivos *militantes* no debate mediatizado em 2002 e 2003

Uma discrepância observada entre os circuitos da reflexividade mediatizada das “cartas ao director” e os dos textos de opinião, nos anos 2002 e 2003 (**Quadros 5.20 e 5.21**) parece-nos ainda digna de ser salientada.

Respeita esta ao facto de o debate e de a confrontação sobre diversas matérias educativas, bastante visível no espaço mais nobre da divulgação de opiniões do *Público* em 2001, propender a *transferir-se* para o campo das “cartas ao director”. Uma vez que esta tendência se mantém em 2003, este dado poderá indiciar alguma competição dos autores das “cartas ao director” com os autores dos textos de opinião, na procura de uma mediatização mais notória das suas concepções.

Poderá igualmente revelar que os temas analisados nas “cartas ao director” se apresentam tão ou mais *interessantes* para os leitores do que os reflectidos nos textos de opinião, por traduzirem alguma *novidade* e/ou por estarem *directamente relacionados* com questões que os *preocupam* especialmente. O facto de um número relativamente significativo de alunos do ensino superior (comparativamente com os anos anteriores) terem enviado para o *Público* as suas opiniões a propósito do aumento das propinas nas universidades públicas e das praxes académicas, afigura-se-nos outro exemplo do quanto aquelas variáveis podem condicionar a reflexividade mediatizada (**Quadro 5.14 e Quadro 5.15**).

Por outro lado, aquele dado poderá também significar que os actores sociais que escrevem para este diário - muitos deles, recorrentemente, aliás, como é o caso do autor da carta que a seguir reproduziremos - poderão ter adquirido um “sentimento de pertença” (Thompson, 1998b, p.39) à comunidade constituída pelos leitores daquele jornal que favorece o seu interesse para interagir “à distância” com os elementos do seu grupo, manifestando as suas ideias a propósito do que os outros anteriormente escreveram.

Se assim for, estaremos perante o que Thompson designa como “sociabilidade mediada”, resultante de uma *idêntica compreensão do mundo*, (para além das experiências pessoais imediatas) que é alimentada pelos conteúdos mediáticos, porque os indivíduos os recebem ao mesmo tempo, independentemente do local em que se encontram (sublinhados nossos, Thompson, 1998b, p.38-39; 77-78). Neste caso, as mensagens que são enviadas para o *Público* adquirem um carácter designado por Thompson como “elaboração discursiva” (1998b, p. 100), na medida em que são elaboradas, comentadas, criticadas ou elogiadas pelos participantes no debate mediatizado, com o intuito de alimentarem a discussão entre eles e

com outros leitores. A “carta ao director” que passamos a transcrever ilustra, de forma significativa, os pressupostos anteriormente enunciados:

*“A doutora Maria Filomena Mónica escreveu um artigo no PÚBLICO de domingo, dia 16, para nos contar a sua experiência “Kafkiana” ao procurar obter o programa do primeiro ciclo do ensino básico junto do Ministério da Educação. A história em si mesma não tem qualquer interesse, constituindo apenas mais uma demonstração da elevadíssima auto-estima desta investigadora, que, desde há uns anos, confunde as suas opiniões ou experiências pessoais com importantes verdades científicas de grande rigor e universalidade (...). Todavia, este inútil artigo revela uma matéria bem mais importante: os critérios que hoje prevalecem nos órgãos de comunicação quanto ao que é divulgável ou divulgado. Em cada dia somos surpreendidos com sucessivos artigos de duvidoso interesse escritos pelos eternos “opinion makers” de serviço. Sempre os mesmos, ora escrevendo nuns jornais, ora perorando na televisão, ora dando entrevistas em revistas, parece que há muito se lhes esgotou a criatividade ou mesmo o interesse de estudarem seriamente os assuntos que abordam. (...) Talvez por isso há muito verifiquei que os contributos mais originais e, muitas vezes, com mais interesse encontramos exactamente nas pequenas cartas dos leitores. Pena é que os jornais sejam cada vez menos espaços abertos à opinião, eventualmente modesta, de quem tem, de facto, alguma coisa para reflectir, criticar ou aplaudir, prevalecendo a opção de ocupar páginas e páginas com a escrita cinzenta de outros que, como Maria Filomena Mónica, já não têm nada para nos dizer”(A. Lima, Lisboa, “cartas ao director”, *Público*, 19/11/03).*

Muitas das cartas que foram sendo divulgadas ao longo de 2001, 2002 e 2003 a respeito da colocação e desemprego dos professores, das praxes académicas, do «estado» do sistema educativo nacional e do *ranking* escolar correspondem ao que Thompson designa como “acção responsiva conjunta”(1998b, p.102). Com efeito, estes temas foram objecto de reacções semelhantes – porque escritas para o mesmo diário – da parte de diferentes indivíduos que, apesar de estarem situados em diversos contextos espaciais, não estabelecendo qualquer tipo de comunicação directa entre si, fizeram questão em manifestarem-se a seu respeito.

Estas acções reflexivas à distância resultam justamente do impacto que a mediatização de determinados assuntos pode provocar e demonstram que os próprios receptores dos media impressos podem, sob determinadas condições, é certo, também ser produtores dos conteúdos noticiosos, alimentando o seu processo de fabricação. Nestas situações, o *Público* constituirá

um novo “tipo de campo de interação” (Thompson, 1998b, p.107) dentro do qual diversos actores sociais procuram atingir os seus objectivos e aspirações.

Os leitores que participam reflexivamente neste espaço público são retirados do anonimato por nele participar, adquirindo, assim, uma visibilidade pública que lhe confere o poder de (procurar) competir com os tradicionais utilizadores daquele mesmo espaço.

Nesta ordem de ideias, a visibilidade mediada que apenas possibilitava aos líderes políticos uma exposição pública (capitalizável em novos eleitores) acarretou o risco de ser confrontada e fragilizada pelos produtores de opinião profissionais e pelos cidadãos que militantemente procuram intervir no jogo político. Mais do que outros temas educativos, a divulgação dos *rankings* escolares em Portugal poderá configurar um exemplo significativo das novas relações de força que actualmente se estabelecem entre os campos político e mediático.

Quadro 5.20 – Comparação dos géneros jornalísticos e temas que mais motivaram os autores das “Cartas ao Director a escrever para o *Público* em 2002¹⁰⁶

<i>Cartas ao Director</i>	<i>Carta escrita na sequência de um tema tratado em editoriais do Público</i>		<i>Carta escrita na sequência de um tema tratado em destaques do Público</i>		<i>Carta escrita na sequência de um tema tratado em artigos de opinião do Público</i>		<i>Carta escrita na sequência de um tema tratado em entrevistas do Público</i>		<i>Carta escrita na sequência de um tema tratado nas notícias do Público</i>		<i>Carta escrita na sequência de um tema tratado nas “Cartas ao Director” do Público</i>	
	Ran-king	Ou-tros	Ran-king	Ou-tros	Ran-king	Ou-tros	Ran-king	Ou-tros	Ran-king	Ou-tros	Ran-king	Ou-tros
Janeiro												
Fevereiro						2				4		1
Março			1			1				3		1
Abril												3
Maio										6		1
Junho				1						1		
Julho						1				4		2
Agosto						1				3		
Setembro						1				5		1
Outubro			9							1		1
Novembro						2				3		
Dezembro				2						1		
Total	0	0	10	3	0	8	0	0	0	31	0	10

¹⁰⁶ Do total das 81 “cartas ao director”, apenas 62 foram escritas na sequência directa da agenda do *Público*. São estas que aqui são tratados.

Quadro 5.21 – Comparação dos géneros jornalísticos e temas que mais motivaram os autores das “Cartas ao Director” a escrever para o *Público* em 2003¹⁰⁷

<i>Cartas ao Director</i>	<i>Carta escrita na sequência de um tema tratado em editoriais do Público</i>		<i>Carta escrita na sequência de um tema tratado em destaques do Público</i>		<i>Carta escrita na sequência de um tema tratado em artigos de opinião do Público</i>		<i>Carta escrita na sequência de um tema tratado em entrevistas do Público</i>		<i>Carta escrita na sequência de um tema tratado nas notícias do Público</i>		<i>Carta escrita na sequência de um tema tratado nas “Cartas ao Director” do Público</i>	
	Ran-king	Ou-tros	Ran-king	Ou-tros	Ran-king	Ou-tros	Ran-king	Ou-tros	Ran-king	Ou-tros	Ran-king	Ou-tros
<i>Temas 2003</i>												
Janeiro		1				5				4		5
Fevereiro										1		1
Março				1					1			
Abril										1		1
Maio										3		2
Junho						3				2		2
Julho		2				2				2		3
Agosto										1		
Setembro				2						2		
Outubro		1				2				7		
Novembro		5	1			2				2		2
Dezembro						3				3		
Total	0	9	1	3	0	17	0	1	0	29	0	16

¹⁰⁷ Do total das 117 “cartas ao director”, apenas 76 foram escritas na sequência directa da agenda do *Público*. São estas que aqui são tratados.

A produção de opinião na imprensa escrita, particularmente no *Público*, deverá ser ponderada como um meio privilegiado que os intelectuais utilizam para participar no jogo político. Nesta medida, será reveladora da contenda na qual estão envolvidos diversos actores sociais para definirem o que deve ser considerado como “opinião pública” legítima. Trata-se, pois, como afirma Champagne, de um trabalho que é desenvolvido pelas elites intelectuais no sentido de produzirem, no campo político, um novo princípio de legitimidade com o intuito de favorecerem o seu capital específico (a capacidade de raciocinar), por eles arvorado como o capital político por excelência (Champagne, 1998, p.48). No entanto, e como este mesmo autor bem salienta, a “opinião pública” é uma “ilusão bem fundamentada”, não existindo do ponto de vista científico. O que existe, na verdade, é somente um conjunto, mais ou menos diferenciado, de agentes em luta que procuram impor o seu conceito (geralmente de uma forma interessada de “opinião pública” (Champagne, 1998, p.81).

Assim, a opinião publicada sobre determinadas questões educativas, analisadas neste trabalho, equivale a uma “ideologia profissional” (Champagne, 1998, p.48), no sentido em que corresponde a pensamentos produzidos por grupos restritos que procuram entrar no jogo político, para o modificarem, transformando as suas opiniões de elites letradas em opiniões “universais e intemporais com valor na política”. (Champagne, 1998, p.48) No caso dos editores do *Público* e da maioria dos autores dos textos de opinião, cuja profissão implica a produção de opiniões, isto será ainda mais evidente.

A produção de opinião neste jornal, foi, com efeito, ao longo dos três anos estudados, monopolizada por grupos sociais detentores de competências particulares que, por isso mesmo, terão sido considerados como os mais bem informados e qualificados para produzirem as opiniões autorizadas a circular neste espaço público, a fim de promoverem a confrontação política. Os seus ideais foram, no entanto, e regra geral apresentados como correspondentes à opinião e ao interesse de toda a população. O combate pela divulgação dos *rankings* escolares constitui o exemplo mais paradigmático deste fenómeno. Na realidade, em nome do “Bem Comum” - princípio constituinte da fundação da modernidade - o que os apoiantes da sua publicação conseguiram foi impor as suas concepções ideológicas particulares. Com efeito, a reflexividade produzida e divulgada pelo *Público*, no período analisado, foi predominantemente de tipo simbólico-ideológico.

As diversas vozes de distintos cidadãos que se serviram deste diário para reivindicarem alterações de medidas políticas educativas e confrontarem os produtores de opinião profissionais, tentando, assim, contrariar o seu monopólio na expressão e difusão de ideias, revelaram, ainda assim, a emergência de novas formas de participação políticas

públicas que poderão vir a assumir-se, no futuro, como meios cada vez mais utilizados pela maioria da sociedade portuguesa para exercer a sua cidadania.

Como o campo da produção de opinião mediatizada se encontra sujeito a regras específicas que determinam quem são os indivíduos competentes para exprimirem os seus juízos, a representatividade daqueles actores sociais na nossa sociedade é ainda muito diminuta, devido aos baixos níveis de literacia e qualificação académica ostentada por grande parte dos portugueses. De qualquer modo, não deixam de constituir, em nosso entender, claros indícios da emergência dos processos de reflexividade discursiva que são potenciados e simultaneamente condicionados por diários de referência nacional, como é o caso do *Público*.

6. CAPÍTULO – REFLEXOS DA REFLEXIVIDADE MEDIATIZADA - OS PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO E OS *RANKINGS* ESCOLARES

6.1. Confronto de olhares sobre o sistema de ensino público português: representações publicitadas, opiniões *implicadas* e perspectivas científicas

No capítulo anterior, procurámos estudar o modo como foi produzido, no jornal *Público*, ao longo dos anos 2001, 2002 e 2003, o debate mediatizado sobre os *rankings* escolares e o confronto ideológico a que este deu origem.

Como constatámos, se o ano 2001 foi bastante marcado pela problemática da publicitação das classificações ordenadas, por escola, dos exames nacionais de 12º ano e pela troca de opiniões escritas relativamente às vantagens e desvantagens desta publicação, no ano 2002 este tema perdeu bastante importância e em 2003 praticamente desapareceu da agenda deste jornal. Uma vez divulgado o primeiro *ranking* escolar português, este diário passou a tematizar novas questões respeitantes à avaliação do sistema de ensino – continuando a defender a necessidade de as escolas promoverem uma “educação exigente, rigorosa e com qualidade”.

A propagação destes valores foi acompanhando o debate publicado neste mesmo jornal sobre diversas questões educativas, nomeadamente sobre a «crise» da educação portuguesa, os seus responsáveis e os objectivos que o sistema público nacional deveria cumprir para a ultrapassar.

Quer a problemática mais abrangente sobre a educação, quer a temática mais específica dos *rankings* escolares, na qual participaram, entre outros actores sociais, professores do ensino básico e secundário provocaram, como procurámos demonstrar, uma reflexividade predominantemente de tipo simbólico-ideológico.

Encontrámo-nos, todavia, apenas no domínio da análise de juízos críticos *publicamente* visíveis, na qual interferem, como procurámos explicitar, um conjunto determinado de factores. As condições subjacentes à participação na produção de opinião escrita impressa contribuem, certamente, para justificar por que motivo a maioria dos professores do ensino básico e secundário se mantiveram afastados do debate publicado sobre os *rankings* de escolas¹⁰⁸. Isto não significa, porém, que não possuam um juízo crítico sobre as questões que actualmente são agendadas sobre o sistema de ensino de ensino público e não

¹⁰⁸ Refira-se, a este propósito, que 60% dos professores do ensino secundário inquiridos acompanharam a discussão pública realizada ao longo do ano 2001 sobre as vantagens e desvantagens da publicação de um *ranking* de escolas (conferir Quadro 10 incluído no corpo do texto) mas apenas *um* participou no debate divulgado pelo *Público*, através do envio de uma “Carta ao Director” – conferir Quadro 1 – Anexo 1).

o manifestem noutros fóruns de discussão. No caso concreto dos professores do ensino secundário que leccionam o 12º ano de escolaridade, uma das classes intervenientes no processo educativo a quem os *rankings* de escolas poderão afectar particularmente, locais como as suas escolas, os seus lares e/ou outros espaços onde convivem com amigos e familiares constituirão certamente palcos de expressão das suas perspectivas.

«Dar voz» aos professores¹⁰⁹ e expor pareceres científicos comparando-os com as suas ideias e com as opiniões que foram veiculadas neste diário por diversos actores sociais, parece-nos o melhor meio de construirmos uma visão crítica dos discursos sobre a educação que aí foram propagados.

Com efeito, os artigos divulgados no *Público* a propósito de diferentes assuntos relativos à educação são condicionados, conforme procurámos demonstrar, pelas características de fabricação do próprio meio e pelas concepções ideológicas dos autores que os produzem.

No caso dos professores inquiridos, partimos do princípio de que estaremos igualmente perante perspectivas enformadas por orientações ideológicas, mas, em nosso entender, estas serão também reguladas pelo facto de estes actores sociais estarem *implicados* no processo sobre o qual reflectem. Se muitos produtores de opinião emitem juízos sobre o ensino português a partir de uma posição exterior ao sistema, ignorando, por isso, muitos dos constrangimentos da acção educativa, os docentes tenderão a realizar o inverso, justamente porque dele fazem parte.

Recorrendo ao conhecimento científico, procuraremos examinar esses discursos de um modo distanciado desvendando, de forma crítica, diferentes dimensões que estes ocultam. Este é, afinal, um dos propósitos da análise sociológica e um dos preceitos a que um texto científico deverá obedecer.

Constitui, assim, nossa intenção, confrontar as concepções divulgadas no *Público* com muitas outras representações que mediaticamente permanecem invisíveis: perspectivas de professores do ensino secundário que leccionam o 12º ano de escolaridade que por nós foram inquiridos e conhecimentos científicos consolidados por investigações sociológicas na área da educação.

¹⁰⁹ Ainda que o tivéssemos efectuado através de um meio – o inquérito por questionário – que não deixa de condicionar o modo como estes actores sociais expressam as suas opiniões.

6.1.1. Causas da «crise» da educação nacional

Durante 2001, 2002 e 2003, a ideia de que a educação em Portugal se encontra em crise foi recorrentemente defendida, divulgada e igualmente partilhada, quer pelos produtores de opinião a quem intitulámos de reflexivos profissionais - autores dos editoriais e textos de opinião -, quer pelos reflexivos militantes - autores das cartas ao director -.

Jornalistas, professores do ensino superior, investigadores, professores do ensino básico e secundário, pais, alunos e outros cidadãos colaboraram na produção e mediatização da representação de que o sistema de ensino nacional não cumpre os objectivos que deveria atingir, “por não possuir qualidade”.

Todavia, a responsabilidade da falta de qualidade do ensino ministrado nos estabelecimentos de ensino portugueses foi imputada por estes produtores de opinião a diferentes actores sociais¹¹⁰.

As famílias, a sua desresponsabilização na educação dos filhos e a sua atitude e expectativas perante a escola constituíram um dos alvos da opinião produzida, como este excerto o ilustra¹¹¹: “(...) e aí temos os pais, unidos em clamor, contra as pausas lectivas e contra os professores (!!). O que fazer com os meninos nesse período de tempo? Quem os entretém? Quem toma conta deles? Sim, porque os pais portugueses não têm tempo para os seus filhos. Sejamos claros: para muitas famílias, a escola é o “depósito” onde se deixam os meninos o mais cedo possível e se recolhem o mais tarde possível (...) Se calhar, uma boa maneira de ocupar esses dias de pausa que tanto preocupam os pais seria (...) tentar incutir-lhes os hábitos de trabalho de que andam tão arredados.(...)” (Maria Valério, Lisboa, Carta ao Director, *Público*, 06/05/02).

Como também se observa no artigo transcrito, os alunos são igualmente responsabilizados pelo «estado» em que a educação se encontra, “por não possuírem hábitos de estudo” e por não desempenharem o seu “ofício” (Perrenoud, 1995) de acordo com os preceitos exigidos

¹¹⁰ As representações a que faremos referência ao longo deste capítulo são as que detectámos como predominantes na análise de conteúdo qualitativa que efectuámos aos editoriais, artigos de opinião e cartas ao director subordinadas ao tema da educação divulgadas pelo *Público* ao longo de 2002, 2002 e 2003. Chamamos, no entanto, a atenção para o facto de não nos ser possível identificar com rigor o número de textos onde estas opiniões foram produzidas nem comparar que referências foram mais veiculadas pelos diversos autores dos textos de opinião e cartas ao director, já que não efectuámos uma análise quantitativa pormenorizada aos artigos centrados nas temáticas educativas em geral. Este tipo de análise apenas foi realizada a todos os artigos que incidiam sobre o tema específico dos *rankings* escolares.

¹¹¹ Os editoriais, os textos de opinião e as cartas ao director possuem no interior do próprio jornal, como já o referimos no capítulo anterior, estatutos e impactos muito distintos. Todavia, este elemento não foi tido em atenção na análise dos excertos que apresentaremos destes géneros jornalísticos, uma vez que apenas pretendemos dar exemplos dos diferentes intervenientes que participaram no debate publicado e das várias representações que nele foram produzidas.

pela lógica escolar. A influência perniciosa dos *media* nas atitudes dos estudantes, nomeadamente de determinados programas televisivos cujo conteúdo concorre e interfere nos valores transmitidos pela escola é também mencionada criticamente e associada à difícil relação de ensino-aprendizagem que os professores actualmente têm de gerir: “(...) *Lidar com alunos, no sistema português, não é o mesmo que estar numa fábrica. Neste país (...) a “dura prova pedagógica” é no dia-a-dia das escolas com poucos recursos, turmas de 25 ou 28 alunos, colonizados pela T.V. (...) que tornam muitas aulas inglórias e psicologicamente violentas (...)*” (Franklin Pereira, professor do ensino básico, Braga, Carta ao Director, *Público*, 26/06/03).

Por sua vez, a acção dos professores do ensino básico e secundário, isto é, a sua “fraca preparação científica e pedagógica”, “os métodos de ensino” que adoptam, a sua “desmotivação”, o seu “grau de absentismo” e a sua “falta de empenho e profissionalismo” foi frequentemente apontada como parte activa e integrante da situação a que chegou o sistema de ensino em Portugal. O excerto do texto que a seguir apresentamos é exemplificativo das diversas opiniões que circularam no espaço público do *Público* a este respeito:

“(...) *ainda existem pessoas que têm a capacidade de nos surpreender. Uma delas é a secretária-geral da Federação Nacional dos Sindicatos da Educação (FNE), Manuela Teixeira, que, a propósito da interrupção lectiva prevista para a próxima semana, declarou, segundo o PÚBLICO de ontem, que “os docentes não são obrigados a fazer de animadores” e que se a tutela quiser encurtar as pausas ou promover acções de formação para os professores pode fazê-lo – não pode é exigir aos docentes que estejam com os alunos. “Não traz qualquer melhoria, só vem criar mais ‘stress’. O que é fantástico nesta frase – “Não traz qualquer melhoria, só vem criar mais ‘stress’” – é que ela confirma as suspeitas dos mais cépticos a propósito da relação professores-alunos. Então se o facto dos professores estarem com os alunos não traz qualquer melhoria, para que servem os professores? Para que andamos há décadas a afectar recursos materiais e humanos às escolas, ou seja, aos locais onde é suposto que as crianças e jovens possam estar com os professores? Pelos vistos para nada, apenas para gerar ‘stress’. (...)*”. (Helena Matos, Texto de Opinião, *Público*, 09/02/02).

Porém, a principal responsabilidade para que a «crise» da educação nacional não só não se tenha resolvido como pareça perpetuar-se foi concedida ao Estado, mais exactamente ao Ministério da Educação. O Ministério da Educação, ao longo de 2001, 2002 e 2003 foi, pois, o mais continuamente confrontado com as críticas produzidas pelo conjunto diversificado de indivíduos que analisaram as questões da educação, as suas causas e os seus efeitos nas

páginas do *Público*. Sendo o sistema de ensino português bastante centralizado, muitos dos problemas do seu deficiente funcionamento prendem-se, de acordo com os diversos participantes na produção de opinião escrita, com a “acção que os sucessivos governos têm desenvolvido relativamente às reformas curriculares”, à “definição dos programas e conteúdos a serem leccionados”, às “pedagogias desenvolvidas pelos professores”, à “má gestão dos estabelecimentos de ensino”, à “falta de atribuição de recursos económicos, materiais e humanos às escolas” e “à colocação e gestão da carreira dos docentes do ensino básico e secundário”¹¹².

Aliás, para além dos textos que se debruçam exclusivamente sobre o papel do Estado, em muitos dos artigos onde se questiona e se põe directamente em causa o papel desempenhado pelos professores, alunos e/ou famílias, o Estado e a sua (não) intervenção no sistema escolar acaba por ser sempre igualmente objecto de críticas mais ou menos explícitas, como o artigo a seguir apresentado bem exemplifica:

“Encantaram-me as palavras do senhor Ministro da Educação, publicadas na vossa edição de 15/12/2000. Porém, enquanto os professores forem considerados todos iguais (na mediocridade, entenda-se) e a respectiva avaliação não passar de um mero exercício de retórica; enquanto os bons alunos forem considerados como chusma anónima; enquanto os conselhos pedagógicos se entretiverem a discutir o anjo dos sexos; enquanto as escolas se propuserem criar cursos alternativos sobretudo para garantir mais algumas horas de docência ou simplesmente para conseguir mais uns “cobres” para os normalmente magros orçamentos; enquanto as inspecções acharem incorrecto e perdulário que 60 alunos estejam divididos em três turmas de 20; enquanto a formação dos professores (inicial e contínua) for o que é; enquanto, nos imensos e inúmeros projectos, avaliações, relatórios, tudo for apresentado como grandes êxitos, sobretudo se todos esses documentos forem impressos a cores e evidenciarem boas competências no uso de toda a panóplia de recursos das novas tecnologias, (...) enquanto nos contentarmos com o faz de conta, tudo correrá serenamente, levemente, galhofeiramente, de reforma em reforma até à derrota final”. (N. Graça Neves, Montijo, Cartas ao Director, *Público*, 2/01/01).

¹¹² Referimo-nos, uma vez mais, ao conjunto de questões que visivelmente foram mais enunciadas pelos intervenientes no debate sobre educação publicado em 2001, 2002 e 2003 pelo jornal *Público*. Bettencourt, Gaspar, Matias e Gomes da Silva (2006), na análise de conteúdo que realizaram às notícias, editoriais e artigos de opinião referentes à educação, publicados durante o ano 2002 pelo *Público*, *Jornal de Notícias* e *Expresso* concluíram identicamente que os tópicos mais enunciados por estes órgãos de comunicação a respeito da «crise» da educação incidiam na má gestão do sistema, no centralismo, no modelo educativo falhado, na ineficácia e custos elevados da educação, bem como na falta de formação dos professores.

Se este artigo reúne um conjunto de críticas que sistematizam algumas das preocupações dos intervenientes no processo de reflexividade escrita a propósito da educação, o texto que a seguir transcreveremos representa um dos debates mais participados e continuados que determinadas revisões curriculares originaram.

““A pretexto da televisão e da Internet (...) a escola está a baixar as suas obrigações e exigências nos limites do suportável. Por este andar, os alunos ainda vão responder, se lhes perguntarem, que ‘A Peregrinação’ é uma ida a Fátima, que Colombo e Vasco da Gama são centros comerciais e que Camões é um largo. É uma geração assim, ágil em ‘bites’ e nula em conhecimento, que queremos ter neste século XXI?” A interrogação foi feita no PÚBLICO, em Agosto de 2001, neste mesmo espaço de Editorial. Se quisermos responder-lhe, dois anos passados, bastará uma simples e inconformada letra: é. Nessa altura discutiam-se as muito discutíveis reformas curriculares que “limparam” do 10º ano muitas referências literárias, trocando-as por “textos informativos”, “textos dos ‘media’”, textos de carácter autobiográfico”, “textos expressivos e criativos do séc. XX”. Quem na altura pasmou com a troca foi apelidado de antiquado (...). Agora já podemos confirmar, com provas indelmentáveis e aterradoras, onde queriam chegar tais iluminados. Basta atentar no conteúdo divulgado ontem no PÚBLICO, de alguns manuais de Português B para o 10º ano. Lá estão, como base de “aprendizagem”, o Big Brother, as programações da TV Guia ou as telenovelas, envolvendo os alunos num passatempo onde são convidados a dizer “o que levou Tomé a expulsar Maria de casa” ou quem é que “Rodrigo agride violentamente, deixando-o cego”. Imagina-se o esforço intelectual das pobres criaturas: explicar quem é Tomé, porque embirrou com a pobre da Maria, que por sua vez nem conhecia o tal Rodrigo que cegou um Zé-ninguém infeliz... Sabendo, como se sabe, que tão audaciosa e inovadora matéria vem substituir Gil Vicente ou Vergílio Ferreira (dispensáveis aos olhos de “estrelas” como Tomé ou Rodrigo), é caso, já não para pasmar, mas para perguntar apenas: que género de débeis mentais nos propomos “moldar” nas escolas? Que tipo de portugueses vemos nós nos nossos filhos? Aqueles que, até há bem pouco tempo, liam por obrigação Gil Vicente, Eça de Queiroz ou Camões, acabando, muitas vezes, por ceder ao encanto do seu génio criativo? Ou um bando de imbecis que só consegue filtrar o mundo através da medíocre imagem que dele fazem, continuamente, os “big brothers” da nossa pálida realidade? (...) Porque nos habituámos, em nome de uma educação sempre tão maltratada e ainda pior ministrada, a ceder no essencial para salvar o lado mais vil e efémero do conhecimento?(...)” (Nuno Pacheco, Editorial, Público, 12/10/03).

Tal como este editorial, outros editoriais e textos de opinião centraram-se na análise das concepções pedagógicas e das metodologias de ensino postas em prática nos estabelecimentos de ensino básico e secundário. Mas, se o artigo em cima transcrito dedicou-se às consequências perversas da revisão curricular levada a cabo pelo Ministério da Educação relativamente à disciplina de Português B, outros referiram-se mais genericamente às políticas educativas que defendem a aplicação da «pedagogia» e das chamadas «metodologias activas» no ensino e aos seus efeitos na qualidade das aprendizagens dos alunos.

No entender dos seus autores, a utilização da «pedagogia» e a sua defesa por parte da filosofia educativa proposta pelo Ministério da Educação não contribui para a inculcação, nos alunos, “de uma cultura de exigência, esforço e trabalho e para a transmissão de um saber rigoroso e científico”: “(...) *É extremamente acertado considerar que o problema do ensino é cultural, político, ideológico, disfarçado pela capa aberrante das pedagogias/ciências da educação. (...) De um ensino erradamente centrado no professor do Estado Novo passámos para um ensino paranóico centrado no aluno. (...). Num caso e noutro, o conhecimento – a razão de ser da escola – tem sido esquecido, marginalizado, maltratado, num país cuja meta tem de vencer um atraso endémico. (...). É preciso assumir que o professor só é digno de o ser, primeiro e acima de tudo, se for um bom transmissor de conhecimentos. Na escola nada o substitui nesse papel. As pedagogias reinantes têm feito acreditar que os docentes serão bons, se trouxerem muitos e diversificados materiais para a sala de aula (...) e se evitarem expor matérias para não maçar os alunos com o saber. (...) caso não se enfrente a questão pelo lado ideológico da “pedagogice”, jamais sairemos deste buraco.*” (Gabriel Mithá Ribeiro, professor do ensino secundário, Almada, autor do livro “A Pedagogia da Avestruz” (Gradiva, Texto de Opinião, *Público*, 12/10/03).

As “fracas aprendizagens” dos discentes portugueses em áreas do conhecimento tidas como essenciais, resultam justamente, para os adeptos desta perspectiva, da adopção generalizada das «modas pedagógicas» nas escolas portuguesas. Os maus resultados que os estudantes atingem em provas internacionais (P.I.S.A.) que medem as suas competências ao nível da literacia ou numeracia, por exemplo – publicitadas pelo *Público* com um acentuado destaque e frequentemente citados pelos autores destes textos - são apresentados como provas do «estado» da educação em Portugal e como um elemento pericial que sustenta e reforça a argumentação destes produtores de opinião: “(...) *O sistema educativo continua a ser uma máquina de idiotização do país. É o pior sistema educativo da Europa, como mostram todos os indicadores e os portugueses verificam à vista desarmada. Por isso, o Ministério foge às avaliações nacionais e internacionais. Mas, por vezes não consegue evitá-las e foi assim que*

recentemente se soube que também no domínio das línguas estrangeiras somos os últimos na Europa (ver PÚBLICO de 20 de Fevereiro). Quanto ao ensino da Matemática e da Física já se sabe que as “pontes” caíram e, ai de nós, continuam a cair. O sistema não pode estar no caminho certo porque as ideias que o dominam estão erradas. (...)”. (Guilherme Valente, editor da Gradiva e Carlos Fiolhais, Professor de Física na Universidade de Coimbra, Texto de Opinião, *Público*, 26/04/01).

De um modo geral, o que estes e outros artigos denunciam é a «ludicização» da escola e do acto de aprender, fenómeno que resultará, em seu entender, da presença da «pedagogia» e das ciências da educação no quotidiano escolar. O modo como estes actores sociais concebem a «pedagogia» e as «metodologias activas» leva-os a crer que não existe uma transmissão de saberes «nobres» nas escolas do País. Com efeito, aquelas parecem ser por eles *redutoramente* entendidas como o desenvolvimento de práticas pedagógicas com uma forte componente lúdica que, por isso mesmo, retiram seriedade ao trabalho escolar e contrariam a noção de esforço que o aprender implica. Só libertando-se destes “empecilhos dispensáveis ao funcionamento eficaz das escolas e à aprendizagem consistente das disciplinas”, a escola poderá cumprir, em sua opinião, o seu verdadeiro desígnio: transmitir saberes com rigor, impor critérios de exigência e de excelência académicas (Almeida e Vieira, 2006a, p.80-81).

Ora, como Almeida e Vieira chamam a atenção, os defensores destas perspectivas revelam desconhecimento científico sobre a escola do passado – a única escola que para eles possuía nível e qualidade - e “ignoram em absoluto que a invenção da «forma escolar», no cerne dos sistemas de ensino modernos, assenta justamente na «relação pedagógica», isto é, uma forma inédita de relação social, entre um «mestre» e um «aluno», pautada por uma grande autonomia face às outras relações sociais” (Vincent, Lahire e Thin, 1994, p.15, citado por Almeida e Vieira, 2006a, p.81). A partir da enunciação das características que definem a «forma escolar» - permitindo distingui-la das modalidades de aprendizagem tradicionais (fundadas na transmissão oral e no conhecimento obtido pela prática - Almeida e Vieira salientam que “é pelo facto de a transmissão dos saberes assumir a forma escolar, se integrar num sistema hierarquizado e sequencial de aprendizagens progressivas, reguladas segundo regras previamente definidas, e visando uma avaliação, que se coloca precisamente o problema de *como ensinar*” (2006a, p.82). Está, pois, em causa, para além do mero domínio académico dos saberes, “a questão crucial da transformação dos saberes, ou seja, o modo como estes se podem tornar ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma” (Almeida e Vieira, 2006a, p.82).

Desta forma, concluem as autores que temos vindo a citar, a “pedagogia está longe de ser uma moda que se abate recentemente sobre o sistema escolar português, conduzindo-o à crise na actualidade. A relação pedagógica é constitutiva dos sistemas escolares modernos e representa mesmo o fundamento do modo escolar de socialização” (Almeida e Vieira, 2006a, p.82).

Nesta ordem de ideias, valerá a pena recordar que a introdução, nas escolas, de actividades pedagógicas que auxiliassem os professores a promover um maior envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem foi justificada desde que, no início do século XX, com o movimento da Escola Nova, os métodos pedagógicos tradicionais foram questionados e contrapostos às pedagogias centradas nos alunos e a ideia do ensino se adaptar à natureza do educando – agora entendido como uma criança que possui um estatuto e características próprias distintas da dos adultos - foi ganhando uma acentuada relevância (Nogueira, 2005, p. 573). Para além disso, foi-se igualmente desenvolvendo a necessidade do sistema de ensino promover simultaneamente o desenvolvimento cognitivo e intelectual, psicológico e afectivo das crianças-alunos, tanto mais que, actualmente, a esta função encontra-se subjacente a preocupação de se garantir uma coerência e continuidade entre os processos educativos que se efectuem na família e os que se realizam na escola (Nogueira, 2005, p. 573), dada a crescente inter-penetração das acções socializadoras destes dois sistemas, em grande parte originada pela assumpção da representação moderna da criança.

É esta representação moderna da criança que origina a defesa da concepção de que, quer a família, quer a escola, devem proporcionar à criança, “realização, autonomia, a descoberta de si e da sua própria identidade a partir de novos modelos educativos, com base num tratamento democrático e igualitário”, uma vez que a criança é entendida como “um semelhante”, “um parceiro em igualdade com o adulto” (Almeida, 2005, p.589). Como refere Almeida, “a intrusão do espírito de contrato no laço familiar (e todas as implicações que tem na fragilização da autoridade entre pais e filhos) estende-se à relação educativa em geral e, portanto também, à relação aluno-professor na escola” (Almeida, 2005, p.589).

Ora, a questão da autoridade do professor é outra das questões que aparece claramente associada às críticas que os produtores de opinião do Público dirigem à «pedagogia» e ao consequente “mau funcionamento” do sistema educativo que resulta da sua aplicação. À «ludicização» do quotidiano escolar corresponde, segundo estas perspectivas, um modelo de professor e de autoridade escolar que promove a “permissividade e a indisciplina” nas escolas.

Na verdade, segundo Barrère, à autoridade convencional e tradicional, “que fazia economia das explicações, mas apoiava-se em relatos hierárquicos estabilizados entre adultos e jovens” sucedeu, nas últimas décadas, um estilo mais contratual de autoridade, baseado num “modelo normativo de participação e de actividade dos alunos” (Barrère, 2005, p.627). Este modelo, não só “baralhou as referências claras” como, segundo Barrère, “dissociou, em princípio, o ideal da «boa aula» do ideal da aula «necessariamente silenciosa» que, pelo contrário, é «demasiado magistral» (Barrère, 2005, p.627). Assim, o facto de se *ser* o professor, actualmente, já não é suficiente para que a ordem se mantenha na sala de aula; a autoridade do docente, tal como a relação de ensino-aprendizagem, tem que ser construída dia-a-dia, a partir das interacções que são desenvolvidas com os alunos, devido às mutações pedagógicas e à “democratização das relações intergeracionais” (Barrère, 2005, p.628) que marcam o actual contexto escolar.

Porém, nos artigos do *Público*, a autoridade escolar é representada como inexistente devido à adopção das «modas pedagógicas», sendo a “qualidade nula” das aprendizagens anunciada como a consequência final da “ausência de uma cultura de trabalho séria e rigorosa”.

Centrados na construção desta representação do dia-a-dia escolar, estes textos não revelam, todavia, como o «quotidiano lúdico» de muitos alunos é cada vez mais «pedagogizado», precisamente para que estes consigam atingir a excelência escolar. Como Vieira refere, “o trabalho é permanentemente invocado pelos docentes para justificarem os critérios da avaliação dos alunos e a sua alegada ausência constitui desde logo factor explicativo para as dificuldades escolares. A incorporação desta aparente «evidência» pedagógica por parte de muitas famílias mobilizadas para o sucesso escolar dos filhos traduz-se muitas vezes na intensificação da pedagogização do quotidiano familiar e na planificação de actividades extra-escolares, determinando o alongamento da jornada de trabalho dos filhos para níveis de intensidade similares aos *condenados* em contextos de actividades económicas desempenhadas por menores” (sublinhados nossos, Vieira, 2005, p.538).

De facto, muitos jovens-alunos das classes médias e médias altas vêm os seus tempos livres cada vez mais enquadrados pela lógica escolar, quer pelo tempo e importância que atribuem (ou são condicionados a atribuir) aos trabalhos de casa e, sobretudo, às explicações, quer pelo tempo e importância que dedicam a actividades lúdicas como, por exemplo, a prática de actividades desportivas e/ou de expressão artística, quer ainda pelo tempo e importância que dispensam a actividades extra-escolares, como a aprendizagem de informática e/ou línguas estrangeiras.

Em regra, estas iniciativas não só se encontram organizadas e são administradas segundo modelos muito semelhantes ao do modelo escolar (desde os espaços físicos, às normas e tempos pré-definidos até às questões da avaliação do desempenho), como muitas delas têm como (único) propósito reforçar nos alunos que as frequentam competências que os preparem para ter sucesso escolar. Nesta ordem de ideias, Vieira chama a atenção para o facto de o intenso ritmo de trabalho desenvolvido pelos jovens fora da escola não ser objecto de questionamento (ao contrário dos outros tipos de trabalho que os jovens desenvolvem), já que seria plenamente justificado pelo facto de se tratar de tarefas tidas como promotoras da sua curiosidade intelectual ou criatividade e, nessa medida, serem actividades «escolarmente úteis» (Vieira, 2005, p.538).

Esta omnipresença da «escola» no tempo de lazer de muitos jovens portugueses estendeu-se inclusivamente, a partir do ano lectivo de 2005/2006, aos tempos livres dos alunos no interior dos estabelecimentos escolares. Referimo-nos à directiva estabelecida pelo Ministério da Educação que passou a impor a leccionação de “aulas de substituição” para compensar as faltas dos docentes ocupando, assim, com mais trabalho escolar os “furos” que muitos estudantes usufruíam para, na escola, «fugirem» à escola.

Os efeitos da intensificação da pedagogização do quotidiano familiar não são, no entanto, questionados por aqueles produtores de opinião. Pelo contrário, o apelo que dirigem ao Ministério da Educação é no sentido de que este tome medidas que «controlem» o «estado de ludicização» a que chegou o sistema educativo, sugerindo como principal medida, a necessidade de se proceder à avaliação do desempenho dos docentes do ensino básico e secundário e à avaliação dos resultados das aprendizagens dos alunos que frequentam estes níveis de ensino.

Resta saber se as suas opiniões, em vez de concorrerem para a implementação generalizada de práticas de trabalho exigentes e rigorosas nas escolas, (admitindo-se que as aulas de substituição não cumprem ainda este desígnio, dado que se encontram numa fase inicial de implementação e oferecem muitas resistências por parte dos próprios professores), não contribuirão antes para um aumento sucessivo da pedagogização dos tempos livres dos jovens-alunos mais favorecidos, já que são apenas estes que possuem recursos que lhes permitem aceder a actividades extra-escolares úteis para a obtenção de melhores resultados escolares.

Se os artigos transcritos representam parte das concepções produzidas por diferentes actores sociais no *Público* sobre a «crise» em que se encontra o sistema educativo nacional, que pensam a este respeito os docentes do ensino secundário que leccionam disciplinas do 12º

ano sujeitas a exame nacional, cujos resultados figuram nos *rankings* escolares? Qual é a sua opinião sobre as causas da propagação da ideia de que a educação em Portugal está em crise?

A partir dos resultados obtidos nos inquéritos por questionário, preenchidos por um conjunto de professores que desenvolvem a sua actividade profissional em diferentes escolas secundárias do País, procuraremos dar resposta a esta questão¹¹³.

Quadro 6.1 - Causas da propagação da ideia de que a educação em Portugal está em crise, segundo os professores

<i>Causas</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Decréscimo da qualidade dos docentes do ensino básico e secundário	7	4,4
Decréscimo da qualidade dos alunos do ensino básico e secundário	44	27,5
Falta de participação das famílias na educação dos filhos	26	16,2
Sucessivas reformas educativas impostas pelo Ministério da Educação	61	38,1
Forma como as escolas são noticiadas pelos meios de comunicação social	12	7,5
Outra razão	10	6,2
Total de respostas ¹¹⁴	160	100

O **Quadro 6.1** revela, desde logo, que “as sucessivas reformas educativas impostas pelo Ministério da Educação” foram consideradas por quase 40% dos professores inquiridos como a principal causa para a propagação da ideia de que a educação em Portugal está em crise.

Conforme se poderá observar nos Quadros 2, 3, 4 e 5 incluídos no Anexo 1, todos os inquiridos, independentemente do sexo, dos anos de serviço, da área de estudos e de concordarem ou não com a publicação dos *rankings* de escolas assinalaram maioritariamente este item¹¹⁵.

¹¹³ A técnica de recolha de informação que utilizámos contém, como qualquer outra, vantagens e desvantagens. A aplicação de um inquérito por questionário permitiu-nos formular um vasto conjunto de questões e recolher um número de respostas considerável, objectivos dificilmente atingíveis através da realização de entrevistas. Em contrapartida, as opiniões obtidas são muito menos desenvolvidas e ricas em argumentos que as transmitidas em situações de entrevista ou produzidas através de um texto escrito. Por esse motivo, não nos é possível efectuarmos uma comparação equitativa dos discursos do *Público* com as perspectivas dos professores inquiridos.

¹¹⁴ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **duas** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como alguns não responderam à questão, o total de respostas é inferior a 170.

¹¹⁵ Dada a homogeneidade detectada na maioria das respostas dos inquiridos ao longo de todo o inquérito, optámos por incluir no corpo do texto a informação respeitante à totalidade da amostra e remeter para o Anexo I todos os quadros onde constam as informações relativas aos cruzamentos das questões com as variáveis mencionadas.

De igual forma, a segunda razão mais referida por todos os professores (cf. Quadros 2, 3, 4 e 5 – Anexo 1) - “decréscimo da qualidade dos alunos do ensino básico e secundário” - parece surgir mais como uma causa apontada pelos inquiridos para explicar a efectiva existência da crise na educação do que um motivo que justificaria a *propagação* deste lugar comum.

A representação de que a educação se encontra, de facto, em crise, quer devido à “actuação do Ministério da Educação”, quer devido ao “decréscimo da qualidade dos alunos do ensino básico e secundário” parece, com efeito, fortemente enraizada nesta população.

No que respeita à avaliação da actuação do Estado, mais concretamente do Ministério da Educação, é notória a coincidência existente entre as representações difundidas pelo jornal *Público* e as opiniões destes docentes. Como anteriormente o mencionámos, os diversos participantes na produção de opinião escrita reprovaram as reformas educativas, nomeadamente as respeitantes às revisões curriculares e às novas normas reguladoras da gestão dos estabelecimentos de ensino e da colocação e gestão da carreira dos docentes do ensino básico e secundário.

Estas críticas, especificadas pelos produtores de opinião do *Público* e eventualmente também partilhadas pelos docentes inquiridos, põem em causa a legitimidade do Estado educador moderno, num período em que a própria legitimidade profissional dos professores se encontra reduzida (Gomes, 1996, p.95).

No entanto, é justamente porque os docentes se encontram nesta situação que o papel do Estado nos processos de decisão política e de administração da educação tem vindo a alterar-se significativamente, transferindo poderes e funções do nível central e regional para o nível local e sublinhando a necessidade da participação e autonomia das organizações escolares (Barroso, 1996, p.172).

Todavia, esta “reificação da instituição local”, destinada a “gerir a imprevisibilidade das relações desarticuladas entre poder e saber” (Gomes, 1996, p.92), acaba por ser reveladora da perda de influência e capacidade de regulação social por parte do Estado e origina um descontentamento por parte dos docentes relativamente à sua intervenção. Provavelmente por considerarem que estão perante um “Estado que regulamenta muito e desregulamenta outro tanto” ou um “Estado mínimo por que ineficaz, mas máximo por que permanentemente presente nos seus procedimentos reguladores” (Gomes, 1996, p.92).

Ou ainda e sobretudo porque são cada vez mais instados, por um lado, a envolver-se localmente e amplamente nas instituições escolares, exercendo actividades que extravasam as funções lectivas e, por outro, a cumprirem programas nos quais não participam e a regerem-se

por normas e referências centralizadas, abstractas, por si *não* definidas, apropriadas e incorporadas. Como João Barroso chama a atenção, a propósito da “autonomia das escolas”, “não existe verdadeiramente uma «autonomia decretada» contrariamente ao que está subjacente às mais diversas estratégias «reformistas» neste domínio. O que se pode decretar são as normas e as regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Essas normas podem favorecer ou dificultar a «autonomia da escola», mas são, só por si (...) incapazes de a criar ou destruir” (Barroso, 1996, p.186).

O facto de um número expressivo de professores inquiridos terem considerado negativas as “sucessivas reformas educativas impostas pelo Ministério da Educação” poderá, assim, significar que percebem as regulamentações legais estabelecidas pelo Estado como “respostas fechadas a problemas que não são os reais problemas das escolas” (Barroso, 1996, p. 170). Neste sentido, as reacções destes docentes à acção do Ministério da Educação podem sintetizar-se através da seguinte expressão de Rui Gomes: “ao verem anulada a sua subjectividade, “em nome de uma subjectividade monumental do Estado”, “as comunidades interpretativas locais”, isto é, os professores, “não têm conseguido confrontar as diferentes irracionalidades globais de que o sistema educativo é portador no seu conjunto” (Gomes, 1996, p.92).

A “deficiente preparação científica” e o “tipo de atitudes” adoptadas pelos jovens-alunos no contexto escolar – nomeadamente as práticas de indisciplina e violência – foram, por sua vez, igualmente alvo de comentários depreciativos em diversos artigos do *Público*, juízos que parecem ser partilhadas pelos professores inquiridos, sobretudo no que se refere ao nível de conhecimentos adquiridos pelos discentes.

No entanto, se a “qualidade dos alunos do ensino básico e secundário” tem vindo a decrescer, na opinião de muitos dos respondentes, esta não parece dever-se ao trabalho desenvolvido pelos docentes. Enquanto nas páginas do *Público* muitos textos apontavam a acção dos professores como um dos principais factores que em nada têm beneficiado o funcionamento do sistema educativo português, verificamos que é mais elevado o número de docentes inquiridos que apontam “outras razões” do que aqueles que questionam a qualidade do trabalho realizado pelos seus pares.

Esta reacção de defesa e preservação da imagem da classe profissional poderá estar relacionada com a existência de um *ethos* profissional que desde sempre poderá ter existido mas que actualmente poderá encontrar-se mais acentuado devido às inúmeras críticas públicas

que são dirigidas aos professores e os culpabilizam directamente da “má qualidade” do ensino português.

No entanto, consideramos também uma outra possibilidade para os respondentes não colocarem em causa a qualidade das *práticas lectivas* desenvolvidas pelos seus colegas. Chamamos a atenção para o facto de nos referirmos concretamente às práticas lectivas e não a todas as outras funções que os professores desenvolvem nas suas escolas, porque são estas, em grande medida, que ainda definem o trabalho docente, apesar de este, pelo menos ao nível retórico, respeitar cada vez mais a um conjunto de tarefas que envolvem o estabelecimento de ensino e o trabalho em equipa (Barrère, 2005; Maroy, 2005).

Tendo, assim, apenas em atenção a prática lectiva, importa não esquecer que a esta se encontra associada o individualismo - “produto das condições actuais da organização do trabalho do professor em torno da célula-turma” - (Tardif e Lessard, 1999, citado por Barrère, 2005, p.623), disposição que é maioritariamente partilhada pelos docentes. Ora, a este individualismo, sucede, por sua vez, uma *invisibilidade* do trabalho desenvolvido pelo professor com as suas turmas que, a ser apreciado pelos pares, resulta, em regra, mais de deduções do que propriamente observações. Para além disso, mesmo nas situações em que a gestão da ordem escolar nas aulas se revela tão difícil que é *escutada* pelos professores, a maioria dos docentes “finge não saber de nada” adoptando uma atitude de recusa de percepção destes problemas (Barrère, 2005, p.626-627).

Desta forma, ao *ethos* profissional acresce uma *invisibilidade* do seu trabalho que não só poderá reforçar a solidariedade demonstrada pelos professores relativamente aos seus pares, como poderá também contribuir para explicar por que motivo os inquiridos praticamente não efectuem julgamentos sobre os seus colegas.

Já no que se refere às “outras razões”, exceptuando um professor que afirma explicitamente que “*os sindicatos têm grande responsabilidade*” e outro que indica o “*inadequado modelo de formação profissional contínua*”, os restantes apontam algumas causas coincidentes com argumentos utilizados pelos produtores de opinião do *Público* no diagnóstico realizado sobre a crise da escola: “*valorização da escola como espaço de trocas sociais em detrimento da aprendizagem de conteúdos de natureza científica e artística*”; “*haver domínios da cultura geral completamente vazios*”; “*desinteresse generalizado pela escola*”; “*facilitismo imposto pela sociedade*”; “*falta de perspectivas futuras, crise educacional, desemprego que leva técnicos à docência*”; “*o País encontrar-se numa crise profunda e ser gerido por incompetentes*”; “*falta do sentido de responsabilidade e crise de valores*” e “*falta de uma cultura de rigor e respeito*”.

6.1.2. Da “terceira fase” da reforma educativa nacional aos estudos sobre o “efeito de escola” – Contraste entre as opiniões mediatizadas e as representações dos professores

A defesa da publicitação dos resultados obtidos pelos estudantes nos exames de 12º ano, sob a forma de *rankings* escolares, promovida pelo jornal *Público* ao longo de 2001, 2002 e 2003, resultou da assumpção de algumas das perspectivas enunciadas anteriormente. A divulgação dos *rankings* não só permitiria ao Estado e à população portuguesa aferir as escolas que proporcionam um ensino “com mais rigor, exigência e qualidade”, como daria a possibilidade às restantes escolas “de seguirem o exemplo das melhores classificadas”.

Porém, se as opiniões difundidas sobre a educação apontaram diversos factores explicativos para o mau funcionamento do sistema de ensino, os discursos produzidos a respeito da avaliação das escolas e dos próprios *rankings* apresentaram, em regra, perspectivas polarizadas - e forçosamente simplificadas devido às características da produção jornalística – sobre as realidades escolares e as razões que poderão justificar as más classificações escolares obtidas pela população discente.

Neste caso, a difusão da ideia de que os piores resultados escolares se devem aos professores e às escolas, mais concretamente aos «maus» professores – os que utilizam a «pedagogia» - e às «más» escolas foi uma constante. Os efeitos «escola» e «professor» aparecem, pois, de acordo com estes juízos, como os únicos factores determinantes para o sucesso ou insucesso escolar, na medida em que é “devido à sua actuação” que não são incutidos nos alunos os hábitos de estudo, trabalho e aprendizagem adequados.

Os excertos de dois editoriais a seguir transcritos são exemplificativos das concepções veiculadas pelo *Público*:

“(...) Os problemas do ensino da Matemática e da Física não têm, num país como Portugal, solução fácil. (...). A razão porque não existe em Portugal uma solução fácil é porque a cultura que domina o sistema de ensino privilegia a facilidade e desvaloriza o trabalho e a exigência. Aprender Física e Matemática exige esforço, concentração trabalho, exige fazer muitos exercícios, testar muitas vezes os conhecimentos, ginasticar o raciocínio. (...) E isso não se faz apenas brincando nas aulas. (...) Uma cultura que também está sempre disponível para encontrar explicações sociais para os “maus” resultados e é capaz de tudo para evitar que o mérito se destaque e se valorizem os melhores. (...) É espantoso que ainda se pense que premiar os melhores é “magoar” os que não têm boas notas ou haja quem atribua uma conotação negativa ao “quadro de honra” (...).” (José Manuel Fernandes, Editorial, *Público*, 16/05/01).

*“(...) Se uma escola de uma vila alentejana apresenta notas a Matemática muito melhores que as de uma escola ao lado é principalmente porque a primeira tem professores dedicados e competentes e a segunda docentes negligentes ou absentistas. Por muito que os mentores de algumas teorias pedagógicas se deliciem com a “formação plena do ser humano” e apregoem o discurso do “coitadinho” sempre que abordam a aprendizagem, a verdade é que uma escola bem gerida, com um quadro de professores socialmente responsáveis e profissionalmente competentes, pode aspirar a quase tudo. É por isso “inaceitável”, como diz Valadares Tavares, que haja jovens condenados ao insucesso por terem tido o azar de nascer numa localidade em cuja escola se aceita naturalmente a impunidade de professores irresponsáveis. (...) é dever do Estado resolver o problema. (...) São medidas, sabemos-lo, que confrontam o proverbial centralismo do Estado ou o discurso miserabilista de uma corrente pedagógica que olha os professores como eternos incapazes de superar dificuldades e os jovens como seres naturalmente insusceptíveis de se adaptarem a uma cultura de trabalho e exigência. (...)” (Manuel Carvalho, Editorial, *Público*, 20/12/02).*

Ora, como a produção científica na área da sociologia da educação tem vindo a demonstrar desde os anos sessenta, o conjunto de condições necessárias para se obterem bons resultados escolares é muito mais complexo do que o apresentado por estas perspectivas, não existindo, por isso mesmo, *uma* verdade científica sobre esta questão.

Se a actividade dos docentes nas escolas e as práticas pedagógicas que desenvolvem constituem certamente um factor que tem influência nos rendimentos escolares – uma vez que constituem parte integrante do processo educativo que conduz ao sucesso escolar - o estabelecimento escolar, entendido como uma organização passível de ser gerida com autonomia -, tem sido, desde a década de 60 do século XX, igualmente alvo de diversas pesquisas que procuram compreender o seu efeito nas aprendizagens dos alunos ainda que sobre esta matéria não existam resultados muito conclusivos. A análise de Alves Pinto sobre os resultados das principais investigações centradas nos efeitos da escola – entre as quais se salienta o histórico trabalho de J. Coleman, o estudo de S. Heyneman e a pesquisa de M. Rutter – assim o comprova (cf Pinto, 1995, p.39-54).

Muitas outras investigações sociológicas, das clássicas às mais actuais, têm vindo a evidenciar mais factores – para além dos efeitos da escola - que interferem no (in)sucesso escolar. A pertença a um meio familiar detentor de elevados volumes de capitais culturais - Bourdieu e Passeron (1964; 1970) - e a posse de códigos linguísticos elaborados - Bernstein (1975; 1986) – constituem, por exemplo, componentes que condicionam bastante a adaptação dos estudantes à cultura e normas escolares e a consequente obtenção de boas classificações.

Para além da relevância dos factores sócio-culturais e linguísticos no processo de aprendizagem, pesquisas mais recentes têm vindo também a chamar a atenção para a importância das relações que são desenvolvidas no interior das famílias relativamente ao sistema educativo e do contacto que os pais com ele estabelecem (Montandon e Perrenoud, 2001).

O trabalho realizado pelos próprios alunos na escola e em casa (Barrère, s.d.) e o sentido que atribuem às tarefas escolares (Perrenoud, 1995), por outro lado, não só se interpõem nos julgamentos classificatórios que os professores produzem sobre os estudantes como influenciam o modo como estes últimos procuram atingir bons resultados.

Todavia, nos artigos do *Público*, estes diversos factores são completamente ignorados, sendo apenas mencionado o elemento respeitante «à origem social» de modo pejorativo, como se esta condicionante, por ter sido há muito detectada pelas investigações científicas tivesse perdido a sua actualidade e legitimidade científica e passasse agora a constituir um mero subterfúgio explicativo para todos os problemas do ensino. Curiosamente, esta atitude depreciativa perante uma variável que continua a deter um forte poder justificativo do insucesso escolar no nosso país, não deixa de revelar como a perspectiva sociológica das desigualdades sócio-culturais se encontra incorporada no discurso simbólico-ideológico que é produzido sobre a educação. O facto de ser desconsiderada demonstra, por outro lado, como esta «representação» com fundamentos científicos tende a ser substituída por representações que conferem aos docentes e directores das escolas a total responsabilidade pelas classificações escolares mas que ainda não se encontram legitimadas pelas ciências sociais.

Como veremos, é notória a contradição patente entre os argumentos dos que advogam o “efeito de escola” – sendo este simplisticamente entendido como o “efeito professor” - e os que subsistem na comunidade científica.

O debate publicado a respeito das causas dos maus resultados escolares parece, na verdade, reflectir uma perspectiva idêntica à que acompanhou a emergência, nos anos oitenta do século XX, dos trabalhos realizados sobre o “efeito de escola” em França e Inglaterra. Estando a sociologia da educação, nomeadamente em França, “dominada pelos modelos macrosociológicos que analisavam a escola como sistema reprodutor das desigualdades sociais, a análise do «local» foi considerada como o meio que permitiria superar “o horizonte inultrapassável” dos contributos das teorias sociológicas dos anos sessenta e setenta” (Derouet, 1996, p.65).

Assim, quer em França, quer nos países anglo-saxónicos onde surgiu a problemática do “efeito de escola”, o propósito das investigações realizadas consistia na clarificação dos

meios de funcionamento a pôr à disposição dos estabelecimentos de ensino para que estes pudessem desempenhar um papel essencial na melhoria da eficácia do sistema educativo (Laderrière, 1996, p.45).

Esta nova visão do papel da escola decorreu, como refere Laderrière, da “chamada crise da qualidade do ensino que impôs às autoridades centrais um controlo eventualmente mais apertado sobre a eficácia das escolas e dos meios postos à sua disposição” (1996, p.47).

Neste sentido, o aparecimento de trabalhos sobre os indicadores de desempenho do ensino – baseados numa metodologia quantitativa para medir os resultados - tinha como objectivo promover uma avaliação dos estabelecimentos de ensino no âmbito de uma avaliação global do sistema educativo, estando esta enquadrada numa nova filosofia de gestão do sector público.

De acordo com Afonso, a implementação da avaliação nos sistemas educativos em países como a Inglaterra e os EUA foi essencial para a promoção de “*quase-mercados*”, tendo-se revelado também como uma estratégia útil para a “transformação dos próprios valores do *domínio público*” (sublinhados do autor, Afonso, 1999, p.162). A análise das alterações introduzidas nas políticas públicas inglesas entre 1983 e 1989, demonstra, com efeito, que “o governo [inglês] identificou a avaliação como uma componente significativa na sua estratégia de conseguir alguns objectivos decisivos: controlar as despesas públicas, mudar a cultura do sector público e alterar as fronteiras e a definição das esferas de actividade pública e privada” (Henkel, 1991 a, p.9. citada por Afonso, 1999, p.162). A avaliação aparece, assim, claramente relacionada com funções gestionárias, tendendo a ser uma “avaliação centrada na eficiência e na produtividade sob o controlo directo do Estado” (House, 1993, citado por Afonso, 1999, p.162). Em consequência, tanto dentro como fora do contexto educacional, a ênfase na avaliação dos *processos* é substituída pela ênfase na avaliação dos *resultados (e produtos)*, independentemente da natureza e fins específicos das organizações ou instituições públicas consideradas (sublinhados do autor, Afonso, 1999, p.163).

Para além da importância atribuída aos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade de serviços, a defesa de substituição de estruturas hierárquicas centralizadas por uma gestão descentralizada, a aposta na desconcentração da autoridade e na flexibilização na utilização dos recursos, o estímulo da concorrência, a maior responsabilização quanto aos seus desempenhos e a obrigação mais estrita de prestar contas, constituem os princípios desta perspectiva orientada para a promoção de uma cultura de excelência (Laderrière, 1996, p. 47 e 48).

Em Portugal, a emergência dos princípios ideológicos neo-liberais característicos desta

nova filosofia de gestão do sector público e da «cultura de excelência» que a ela se encontra associada, apenas se faz sentir explicitamente no sector educativo no início da década de noventa, no segundo Governo maioritário de Cavaco Silva¹¹⁶ (Afonso, 1999, p.179).

Com efeito, é neste período que se inicia o “terceiro ciclo da reforma educativa” portuguesa, o “ciclo da qualidade” (a expressão é de Cavaco Silva, 1995b citado por Afonso, 1999, p.223). Sucedendo à fase da expansão quantitativa do sistema educativo nacional, esta nova fase da reforma educativa encontra-se voltada para a qualidade da educação, visando contribuir para a “reconstrução qualitativa do sistema educativo” (Azevedo, 1992c) citado por Afonso, 1999, p.223). Esta deveria ser concretizada “não à custa de maiores investimentos, mas precisamente através de políticas de racionalização e reestruturação que garantissem uma maior eficácia e *eficiência interna*” (sublinhados do autor, Lima, 1994, p.126-127 citado por Afonso, 1999, p.222).

Assumindo a necessidade de modernizar o próprio sistema educativo, aquele Governo importa para a sua retórica discursiva sobre a educação, expressões tradicionalmente conotadas com o domínio económico: “responsabilização”, “avaliação”, “optimização”, “racionalização”, “eficiência”, “inovação” e “eficácia” (cf Afonso, 1999, p.223). Os critérios económicos ligados a estas novas narrativas irão traduzir-se “numa nova cultura da responsabilização que implica uma cultura da avaliação que incentiva a competição” (Pacheco, 2000, p.14, citado por Santiago *et al*, 2004, p.10).

A ideologia “*neoliberalista educacional mitigada*” (Afonso, 1999, p.232) que passará a orientar as políticas educativas nacionais defende a introdução de formas de competição e comparação entre diferentes instituições de ensino, ou seja, a introdução de mecanismos de mercado, como forma de melhorar a qualidade do sistema educativo e a diminuição do papel do Estado (Afonso, 1999, p.102). Não significa isto, porém, que o Estado pretendesse deixar de possuir um papel activo. Ao assumir sobretudo a função de agente regulador, incentivador e corrector de assimetrias, este Estado “pretende controlar mais de perto os resultados escolares e educacionais, tornando-se, assim, mais Estado, Estado-avaliador” (Afonso, 1999, p.168). O seu poder de regulação é reforçado ao accionar a avaliação como suporte para implementar a cultura da responsabilização e da prestação de contas relacionada com a aferição dos resultados educacionais e académicos (Afonso, 1999, p.166). Em países em que a ideologia neoliberal se faz sentir mais fortemente do que em Portugal – como sucedia, na

¹¹⁶ Muito embora já fosse possível identificar a adesão à ideologia neoliberal, por parte do Governo PSD, a partir de meados da década de oitenta do século XX (Afonso, 1999, p.191).

década de noventa em Inglaterra e nos EUA, é adoptada a “avaliação estandardizada criterial com publicitação de resultados”, isto é, a modalidade de avaliação criterial – necessariamente validada do ponto de vista técnico e científico (portanto, estandardizada ou aferida, mas sujeita ao controlo do mercado através da publicitação dos resultados (Afonso, 1999, p.168). Na opinião de Afonso, a adopção desta modalidade de avaliação permite evidenciar claramente o “paradoxo do Estado neoliberal”, ou seja, o facto de, por um lado, o Estado estar mais atento aos resultados escolares, tornando-se, assim, mais Estado e, por outro, ter de partilhar esse escrutínio com os pais e outros “clientes e “consumidores”, diluindo também por aí algumas fronteiras tradicionais e tornando-se mais mercado e menos Estado (Afonso, 1999, p.168)¹¹⁷.

Esta modalidade de “avaliação estandardizada criterial com publicitação de resultados” irá fazer-se sentir fortemente em Portugal no ano 2002, quando o Ministro da Educação, David Justino, se assume explicitamente a favor da publicação dos *rankings* escolares caucionados cientificamente. Ainda assim, a adopção de um controlo mais rígido na avaliação dos conhecimentos dos estudantes e a introdução de maior selectividade nos padrões de promoção escolar – característico do que Afonso designa como “uma espécie de *neodarwinismo educacional*” (1999, p.276) tem início no princípio dos anos noventa do século XX, com a implementação do novo modelo de avaliação dos alunos do ensino básico¹¹⁸.

Este *neodarwinismo educacional* havia emergido nos países centrais a partir do final dos anos setenta do século XX em resultado de um conjunto de mudanças sociais, políticas e económicas que passaram a assumir um cariz neoliberal e neoconservador. O eixo das políticas educativas, até então articulado com a promoção da igualdade de oportunidades, passou a convergir para a promoção da competição e do mercado educacional (Afonso, 1999, p.276).

No entanto, se a política educativa nacional, ao introduzir a avaliação aferida, parecia ter como objectivo promover uma “comparação de performances escolares de que podia

¹¹⁷ Nesta ordem de ideias, Afonso considera que se produz “um mecanismo de *quase-mercado* em que o Estado, não abrindo mão da imposição de determinados conteúdos e objectivos educacionais (de que a criação de um currículo nacional é apenas um exemplo) permite, ao mesmo tempo, que os resultados/produtos do sistema educativo sejam também controlados pelo mercado” (Afonso, 1999, p.168-169).

¹¹⁸ A defesa de momentos de avaliação aferida em todo o ensino básico e secundário e a reclamação dos exames nacionais por parte de alguns partidos políticos (cf Afonso, 1999, p.277) terá efeitos concretos no ano lectivo 1995-96, data em que, por força do Despacho Normativo nº98-A/92, os exames nacionais no 12º ano de escolaridade principiam a ser realizados. Será a existência destes exames que dará origem, em 2000, ao debate sobre a realização e publicação dos *rankings* escolares.

resultar a competitividade na produção de resultados entre diferentes escolas” (Afonso & Lima, 1992, citado por Afonso, 1999, p.250), visando, assim, a constituição de “quase-mercados” educacionais, a tensão entre a escola meritocrática e a escola democrática não desapareceu, uma vez que o mencionado Despacho normativo também contemplava a presença da avaliação formativa no ensino básico. Com efeito, na perspectiva de Afonso, a existência da avaliação formativa deveria ser entendida como “um indicador da vontade do Estado continuar a realizar a “consolidação da escola de massas”, enquanto a introdução da avaliação aferida, ao contrário, poderia ser “justificada como uma decorrência da constatação de que existia uma «simultânea crise» dessa mesma escola, cuja resolução ou mesmo atenuação exigia (pelo menos simbolicamente) a consagração de outras formas de avaliação”¹¹⁹ (Afonso, 1999, p.278).

A assumpção dos princípios neoliberais e do “Estado-avaliador”, associada a uma retórica que encara a escola como organização autónoma “capaz de avaliar a eficiência dos seus processos educativos” (Azevedo, 1992c), citado por Afonso, 1999, p.223) surge de forma mais explícita, em nosso entender, com a criação, igualmente no início dos anos noventa, do *Observatório da Qualidade da Escola* inserido no âmbito do *Programa Educação para Todos*. A avaliar pela filosofia que presidiria aos objectivos orientadores deste Observatório (cf Afonso, 1999, p.224) os pressupostos orientadores da tentativa de construção de uma sociedade meritocrática moderna pareciam bem presentes, na medida em que se assumia a crença de que “as alterações da qualidade de uma escola reflectem-se em primeiro lugar nos resultados dos alunos” e que “aquilo que se mede alcança-se mais facilmente” (Afonso, 1999, p.224). Em causa estava, assim, uma ideologia defensora de que “os indivíduos fossem, cada vez mais, comparáveis e comparados uns com os outros”, responsável pela criação da expectativa, na sociedade portuguesa, de que essa comparação se traduziria “em escalas hierárquicas de excelência, capazes de situar as realizações de cada um face a padrões e normas caracterizados pela sua exterioridade aos processos educativos, e idealizados segundo uma lógica de competição congruente com os métodos de avaliação supostamente objectivos ou objectiváveis” (Afonso, 1999, p.275).

Quase uma década depois (no ano lectivo 1999-2000), a procura do aumento da eficiência no sistema educativo levará um outro Governo a criar o “*Programa de Avaliação*

¹¹⁹ Não é, por isso, surpreendente que nos projectos que antecederam a última versão do sistema de avaliação dos alunos do ensino básico (Despacho normativo nº 98-A/92), a modalidade da avaliação aferida tenha sido apresentada como uma importante inovação para o controlo da qualidade do sistema escolar, isto é, como o meio que permitiria promover “o controle da qualidade do sistema educativo e a confiança social nos diplomas escolares, através da validação externa” (Despacho nº 162/ME/91, ponto 5.1., citado por Afonso, 1999, p.251).

Integrada” destinado às escolas básicas e secundárias portuguesas. A partir dos exemplos colhidos noutros países europeus, “nos quais se desenhavam novas formas de intervenção do estado (inspeções) decorrentes da assumpção por parte das escolas de uma maior autonomia e também de uma crescente tendência de valorização dos poderes locais de decisão” (Santiago *et al*, 2004, p.34), este Programa de avaliação das escolas tem como finalidade de instituir um dispositivo de observação e avaliação das escolas, através do qual o Ministério da Educação e as próprias escolas podiam “prestar contas do seu desempenho e contribuir para a melhoria da educação escolar” (IGE/ME, 2002, p.5, citado por Santiago *et al*, 2004, p.34).

No entanto, ao invés do que sucederia nos estudos realizados no *Observatório da Qualidade da Escola*, apenas centrados nos desempenhos escolares dos estudantes (cf Afonso, 1999, p.224), o “*Programa de Avaliação Integrada*” apostava em modalidades de avaliação compósitas, centradas no “efeito de escola”, visando analisar as diferentes dimensões dos processos educativos e o seu impacto no desenvolvimento dos alunos (Santiago *et al*, 2004, p.34). Como afirma o então Ministro da Educação, Augusto Santos Silva, em oposição aos defensores da utilização *exclusiva* de métodos de avaliação de conhecimentos centrados em provas escritas e exames nacionais, a equipa responsável pelo Ministério da Educação privilegiava a utilização de métodos *compósitos* de avaliação, considerando o desempenho dos alunos, das escolas e o desenvolvimento do currículo nacional (sublinhados nossos, Silva, 2003, p.184).

Este Programa incidia, assim, sobre os resultados escolares, os processos de ensino e aprendizagem, a organização e gestão e o clima ou ambiente educativo das escolas (Silva, 2003, p.185). Combinando a auto-avaliação com a avaliação externa, o “Programa de Avaliação Integrada” estava vocacionado para identificar pontos fracos e fortes de organização e desempenho de cada escola, de modo a produzir informação sobre as estratégias e os sistemas de qualidade de cada escola e do conjunto das escolas do ensino secundário (Silva, 2003, p.185).

Tal como muitos dos estudos realizados em França e Inglaterra sobre o “efeito de escola” (cf. Laderrière, 1996) tudo indica, pois, que este Programa procurava sobretudo fornecer quadros de orientação para ajudar as escolas a auto-gerirem-se e a compararem os seus progressos com os de estabelecimentos de ensino próximos ou similares, o que nos parece reforçado pelo facto de ter sido assumido, pelos seus responsáveis políticos, que a avaliação integrada das escolas básicas e secundárias nacionais não seria utilizada na seriação das escolas, isto é, não daria origem a *rankings* escolares.

Como já o afirmámos noutra capítulo, a publicitação dos resultados do primeiro

estudo realizado no âmbito deste “Programa de Avaliação Integrada”, no ano 2001, deu origem, no jornal *Público*, a um expressivo debate escrito sobre a oportunidade de realização e divulgação dos *rankings* escolares, ao qual se encontrava implicitamente subjacente a problemática do “efeito de escola”¹²⁰.

Muitos dos que se opuseram à realização de *rankings* escolares construídos unicamente a partir das classificações dos exames de 12º ano, defenderam, entre outros argumentos, a concepção de que a avaliação dos estabelecimentos de ensino deveria possuir uma dimensão ampla e integrada que tivesse em consideração os percursos escolares associados ao clima educativo da escola, ao meio sócio-familiar, à organização e gestão das escolas e à organização dos processos de ensino-aprendizagem (Santiago *et al*, 2004, p.36).

Ora, estes argumentos revelam uma reflexividade próxima da reflexividade científica, na medida em que existe uma certa unanimidade entre os peritos responsáveis pelas investigações sobre o “efeito de escola” para considerar que, “para além da existência de um nível de recursos financeiros indispensáveis e de uma gestão autónoma, os resultados de ensino são sobretudo determinados por uma combinação otimizada dos diversos recursos disponíveis, concretizada por estratégias de ensino adaptadas às necessidades de aprendizagem diversificadas dos alunos” (Laderrière, 1996, p. 47).

Por seu lado, os defensores da avaliação unidimensional das escolas, entendiam que a avaliação das qualidades das escolas devia assentar nos desempenhos dos alunos ao nível dos exames e das provas nacionais, considerando que “a existência de um *ranking* nacional e oficial seria a melhor forma de se proceder a um controlo social e público mais apertado das escolas” (Santiago, *et al*, 2004, p.36). No entanto, ao mesmo tempo que defendiam a necessidade das escolas “prestarem contas” relativamente aos seus desempenhos, serem mais “eficazes e eficientes”, insurgiam-se contra a prática das pedagogias que procuram adequar a transmissão dos conteúdos programáticos às diversas necessidades de aprendizagem dos estudantes, considerando que a sua utilização era, em grande medida, responsável pela “má qualidade do ensino”. A presença de um discurso simbólico-ideológico bastante afastado dos conhecimentos científicos produzidos sobre o “efeito de escola” parece-nos clara.

De facto, na análise que desenvolveu sobre as diversas medidas políticas accionadas em diferentes países, nomeadamente em Inglaterra, destinadas a promover o “efeito de escola” na eficácia do ensino, Laderrière chama justamente a atenção para o facto de estas

¹²⁰ Entretanto, com a mudança de Governo, o mencionado Programa foi suspenso tendo sido substituído, em termos *mediáticos*, pela publicação dos *rankings* escolares.

tenderem a pôr o acento “mais na gestão dos próprios meios que numa combinação subtil de diversos recursos estreitamente associados a estratégias alternativas do ensino e da aprendizagem, factor este de maior eficácia” (1996, p.49). O mesmo autor salienta ainda, a propósito dos diversos estudos desenvolvidos na Europa e nos E.U.A., que os investigadores têm tido dificuldades em demonstrar a existência de relações empíricas directas entre a organização da escola e o rendimento escolar, em parte porque as pesquisas efectuadas não são suficientemente profundas e também porque não têm sido regularmente realizadas (1996, p.55).

Não quer isto dizer, no entanto, que os trabalhos realizados não ofereçam conclusões que devem, no entender de Laderrière, ser exploradas em futuros trabalhos. A relevância do papel do director do estabelecimento de ensino e dos seus principais responsáveis e as novas competências adquiridas pelo corpo docente, pelos restantes funcionários, pelos pais e pelos representantes da colectividade para poderem assumir as suas novas responsabilidades na escola, constituem factores que são postos em evidência por diversas investigações (1996, p. 55 e 56).

Ainda assim, o que se retira das pesquisas que procuram evidenciar os agentes explicativos de uma maior eficácia das escolas é o facto de estas ainda “não associarem suficientemente os aspectos financeiros e organizacionais da gestão escolar aos aspectos pedagógicos, isto é, àquilo que se passa na aula, à experiência de aprendizagem e às aquisições dos alunos. Por isso, numerosos especialistas propõem que a investigação e o desenvolvimento se orientem mais para o estudo da gestão da aprendizagem do que para a gestão do ensino e recomendam também que se juntem os estudos sobre as normas de resultados aos estudos sobre as normas de oportunidade de aprendizagem”(Laderrière, 1996, p.58).

Desta breve síntese da pesquisa efectuada por Laderrière será possível reconhecer o quanto é simplificador confinar a análise da qualidade do ensino nas escolas ao factor «pedagogia/ciências da educação», ao factor “estabelecimento escolar” ou ao factor “professor”. Tanto quanto será redutor limitar essa mesma análise apenas ao factor “meio sócio-cultural”.

Todavia, se muitos produtores de opinião propagaram aquelas ideias, muitos professores, por sua vez, tendem a explicar os trajectos e resultados escolares exclusivamente em função das características sócio-culturais dos seus alunos. Num outro momento deste trabalho mencionámos os resultados das pesquisas efectuadas a este respeito, a professores do ensino primário, por Mollo-Bouvier e Benavente (cf.Valentim, 1997). Referimos igualmente

que a tendência para esta associação directa do insucesso escolar às insuficiências sócio-culturais dos alunos por parte dos docentes poderá constituir uma forma de estes não colocarem em causa o funcionamento igualitário da escola – fortemente presente nas suas crenças - nem as necessárias limitações do trabalho pedagógico. No entanto, poderá resultar igualmente de uma apropriação dos conceitos difundidos pelas ciências sociais, conduzindo à construção de representações sociais clássicas sobre o insucesso escolar que, em nossa opinião, por integrarem pontos de vista científicos, denotam uma reflexividade com contornos técnico-ideológicos.

Terão os professores que inquirimos representações sociais idênticas? Ou a sua perspectiva é mais convergente com a produzida nos editoriais do Público? O **Quadro 6.2** permite-nos identificar as condições que os docentes que leccionam o 12º ano de escolaridade consideram mais significativas para que os alunos obtenham bons resultados escolares.

Quadro 6.2 – Factores que influenciam os resultados escolares dos alunos, segundo os professores

<i>Factores</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
A qualidade dos professores tem influência nos resultados escolares dos alunos, independentemente do seu nível sócio-económico e cultural	31	18,4
A qualidade da escola tem influência nos resultados escolares dos alunos, independentemente do seu nível sócio-económico e cultural	7	4,2
Por muito que os professores sejam bons, se os alunos não tiverem condições económicas, culturais, sociais ou afectivas, muito dificilmente conseguirão obter bons resultados escolares	33	19,6
Por muito que a escola seja boa, se os alunos não tiverem condições económicas, culturais, sociais ou afectivas, muito dificilmente conseguirão obter bons resultados escolares	16	9,5
Quando os alunos têm condições para estudar e trabalham para ter bons resultados escolares, é indiferente se os professores são bons ou não	4	2,4
Quando os alunos têm condições para estudar e trabalham para ter bons resultados escolares, é indiferente se a escola é boa ou não	3	1,8
Quando os alunos têm condições para estudar e são trabalhadores, terem bons professores é uma garantia para obterem bons resultados	55	32,7
Quando os alunos têm condições para estudar e são trabalhadores, frequentarem uma boa escola é uma garantia para obterem bons resultados	19	11,3
Total de respostas ¹²¹	168	100

Ao analisarmos a diversidade de respostas dadas pelos inquiridos, constatamos que se estes docentes, por um lado, não se desresponsabilizam totalmente do êxito escolar dos alunos, por outro, desconsideram a importância que a “qualidade da escola”, por si só, poderá deter nas aprendizagens, já que apenas 4,2% dos professores mencionam este item. Em contrapartida, a percentagem dos que aderem ao “factor professor” - enquanto elemento isolado da variável sócio-económica e cultural dos estudantes - é bastante mais expressiva: 18,4%.

Ainda assim, a maioria dos docentes – independentemente do sexo, dos anos de serviço, da área de estudos e de concordar ou não com a publicação dos *rankings* escolares (Quadros

¹²¹ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **duas** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como alguns não responderam à questão, o total de respostas é inferior a 170.

6, 7, 8 e 9 em Anexo 1) – entende que um trabalho pedagógico de qualidade é tão relevante como o efeito “do meio social” e o efeito das “características pessoais” dos alunos para que estes obtenham bons resultados. Será, pois, através da conjugação dos elementos “professor”, “meio sócio-económico e cultural” e “(bom)aluno” que, para cerca de 33% dos inquiridos, se poderão alcançar as melhores classificações.

Se estas representações poderão indiciar alguma sensibilidade aos estudos científicos realizados sobre o “efeito de escola” (dos quais constituem alguns exemplos os referenciados por Laderrière, 1996), não deixam de revelar, em nossa opinião, uma perspectiva sobre os produtos dos processos de ensino-aprendizagem que parece resultar predominantemente da relação pedagógica imediata que se estabelece entre professores e alunos no espaço da sala de aulas. Com efeito, o reconhecimento de que o “estabelecimento escolar” também poderá influenciar os resultados escolares dos estudantes – uma vez que constitui um sistema que agrega e coordena aqueles processos - só é mais reconhecido pelo grupo de professores que possuem menos anos de serviço (Quadro 7 – Anexo 1)¹²².

Exceptuando este grupo de inquiridos, a segunda possibilidade de resposta mais assinalada pelos restantes respondentes (Quadro 6, 7, 8 e 9 – Anexo 1) evidencia mais claramente um conjunto de opiniões próximas da representação clássica do insucesso escolar. É, pois, à família/meio sócio-cultural e económico do aluno que é imputada a quase total responsabilidade dos resultados escolares, uma vez que estes professores parecem entender que muito dificilmente poderão interferir no «destino» determinado pelas condições sociais dos alunos «com carências».

Quer a incorporação das teorias das desigualdades sócio-culturais, quer a experiência profissional destes docentes, associada à análise dos efeitos da sua relação pedagógica com estudantes provenientes dos meios mais desfavorecidos poderão justificar estas respostas. De acordo com os resultados de uma investigação realizada por José Alberto Correia e Manuel Matos, os professores “enfatizam a incompetência vagamente inata dos jovens e respectivas famílias quando têm que gerir os conflitos de responsabilidade provocados pela relativa ineficácia da sua acção pedagógica” (Correia e Matos, 2001b, p. 108-109). É sobretudo nestas situações que referem as vantagens de trabalhar com “bons alunos”, isto é, “alunos que lêem, que investigam, que estão interessados, que já trazem desenvolvidas determinadas

¹²² Ainda assim, esta conclusão não nos parece muito significativa, dada a reduzida diferença entre o número de professores que assinalaram o item “quando os alunos têm condições para estudar e são trabalhadores, frequentarem uma boa escola é uma garantia para obterem bons resultados” e os que optaram pelo item “por muito que os professores sejam bons, se os alunos não tiverem condições económicas, culturais, sociais ou afectivas, muito dificilmente conseguirão obter bons resultados escolares” (cf Quadro VI – Anexo I).

capacidades, que já trazem de trás determinadas estruturas que vêm de casa” e a dificuldade de trabalhar com turmas enormes, cujo baixíssimo nível sócio-económico dos alunos dificulta bastante o cumprimento de programas muito extensos e de boas prestações escolares (Correia e Matos, 2001b, p. 109).

Muitos dos docentes que leccionam o 12º ano poderão confrontar-se com as mesmas dificuldades, ainda que o seu público tenha já sido alvo de um forte processo de selecção escolar. Mas, em contrapartida, deparam-se com um outro fenómeno que os professores do ensino básico não sentem ainda de modo tão imediato. Referimo-nos à publicitação mediática dos resultados dos exames do 12º ano e ao facto de estes terem provocado uma avaliação pública das suas práticas. Na opinião de Correia e Matos, esta consequência “hiper-responsabilizou” os docentes pelos fracassos do sistema (2001b, p.121) e contribuiu para que estes se desresponsabilizem, culpabilizando os alunos e as suas famílias. Este facto poderá, na verdade, ajudar-nos a compreender as divergências detectadas entre as representações difundidas pelos directores do *Público* e as partilhadas por estes inquiridos.

Estas discrepâncias de opiniões são, no entanto, superadas pelos já mencionados 18,4% dos professores que entendem que “*a qualidade dos professores tem influência nos resultados escolares dos alunos, independentemente do seu nível sócio-económico e cultural*”. Na realidade, parece-nos relevante que o número total de docentes que apresenta uma perspectiva de que a qualidade da sua acção «pode fazer a diferença» no sucesso escolar dos estudantes seja quase idêntico ao dos que apresentam uma opinião oposta.

Em causa poderão estar, assim, representações bastante diferenciadas, por parte dos inquiridos, sobre a possibilidade de os estudantes provenientes de meios mais desfavorecidos terem sucesso escolar. Na verdade, como R. Rosenthal e L. Jacobson (1971) demonstraram, as expectativas positivas - implícitas ou explícitas - dos docentes relativamente ao êxito escolar dos seus alunos têm influência nos resultados que estes obtêm. Assim, em oposição aos docentes que parecem acreditar que a escola é impotente relativamente à herança familiar dos estudantes, estes respondentes poderão possuir uma experiência profissional que os leva a reconhecer o “factor professor” como um elemento significativo na acção educativa, revelando, assim, uma concepção do papel dos docentes muito mais próxima da que é valorizada no debate mediatizado.

Porém, no actual contexto, não é apenas o confronto de representações distintas dos factores que interferem no trabalho pedagógico que está em causa. O papel que o sistema de ensino deve cumprir tem vindo igualmente a ser objecto de perspectivas muito dissemelhantes, como a seguir demonstraremos.

6.1.3. As principais funções do sistema de ensino público segundo os produtores de opinião do *Público* e os docentes inquiridos

No debate publicado sobre a educação nacional foi visível o acareamento de concepções ideológicas que defendem para o sistema escolar a prossecução de objectivos distintos, daí resultando, em consequência, opiniões opostas no que respeita ao modo como deve ser promovida a qualidade do e no ensino. Como observámos no ponto 6.1.1., os problemas com que o sistema de ensino público moderno se depara foram sendo equacionados distintamente pelos diferentes intervenientes no debate escrito do *Público*. Concomitantemente, difundiram-se visões divergentes sobre o sistema educativo e o papel que este deve desempenhar na sociedade actual.

Os dois textos que a seguir transcrevemos quase integralmente e que foram publicados no mesmo dia e na mesma página do jornal¹²³ revelam um conjunto de argumentações muito próximas das que têm alimentado o debate filosófico que presidiu à edificação da escola democrática de massas, afigurando-se-nos como os exemplos mais interessantes da reflexividade de tipo simbólico-ideológica com contornos técnico-ideológicos que o *Público* difundiu. Neste sentido, as questões levantadas nestes dois artigos revelam bem como os progressos da investigação científica na área da educação não eliminam os debates de princípio – nomeadamente no que respeita à questão da igualdade de oportunidades - que presidiram à construção do sistema escolar moderno. Vejamos como.

“No fundo, o recente artigo de José Manuel Fernandes (JMF) (...) é um artigo que vem no seguimento de outros escritos de analistas sociais, tais como Maria Filomena Mónica e M.Fátima Bonifácio, sobre a actual “crise” da escola portuguesa. (...) O problema com a actual política educativa é, segundo a lógica expressa por JMF, a sua dominação pelo pensamento (“pedagogês) e prática dos “pedagogos” que “infestam o nosso sistema educativo”. Isto é, os chamados “filhos de Rousseau”, para utilizar a expressão de Filomena Mónica, são mais uma vez colocados como protagonistas do percepcionado falhanço da escola. A publicação dos resultados das provas de aferição (“a saudável comparação das ‘performances’ sejam estas individuais ou colectivas”) constitui uma forma de promover uma política educativa alternativa pela qual, através desses resultados, ficaríamos “a conhecer o que as nossas crianças aprendem em domínios fundamentais” e aprenderíamos a estar preparados para “sermos avaliados em permanência: para podermos evoluir, para que haja justiça nas relações de trabalho, para sermos uma meritocracia e não uma sociedade

¹²³ Sinal visível do confronto de juízos críticos que se pretendia veicular

clientelar” (...) Mas qual é a política defendida pelos “filhos (...) de Rousseau” (isto é, aqueles educadores que se identificam com a formação integral do indivíduo inerente ao pensamento educativo rousseauiano) no que diz respeito ao desenvolvimento e consolidação da escola para todos? Em primeiro lugar encontra-se a ideia de que a escola meritocrática, como modelo escolar, está em crise. Esta crise resulta do facto desta escola ter sido desde a sua origem uma escola construída com base na desigualdade. Isto é, a escola meritocrática nunca poderia ser uma “escola para todos”. Porquê? Porque esta escola se homogeneizou com base na exclusão da diferença promovendo simultaneamente uma nova hierarquia social e novas desigualdades. O que a escola meritocrática conseguiu realizar, e isso conseguiu-o bem, foi a implantação do princípio de igualdade de oportunidades de acesso à escola. Não é possível a ninguém bem informado subestimar a importância desta “conquista” como o cumprimento de uma das “promessas da modernidade”, conquista essa que tornou possível a criação na escola de um espaço de cidadania onde poderia concretizar-se a interiorização pelos alunos dos direitos sociais e humanos básicos. Contudo, a crise da escola meritocrática, em sociedades que cada vez mais se organizam com base na diferença, ameaça pôr em causa as suas próprias conquistas. Em segundo lugar, os “filhos de Rousseau” defendem que num país como Portugal a escola meritocrática sofreu um segundo desvio: em vez de consolidar a igualdade de acesso à escola com base no princípio de igualdade de oportunidades, desenvolveu-se numa identificação meramente formal com o princípio da igualdade de oportunidades. Isto é, a escola meritocrática em Portugal tem sido condenada a ser uma escola meritocrática “mitigada” (incapaz de eficazmente garantir o direito ao acesso) (...). Assim, “os filhos de Rousseau reconhecem que é preciso simultaneamente consolidar e ultrapassar a construção da escola meritocrática em Portugal. E não há maneira de evitar a complexidade e as dificuldades inerentes a esta tarefa. Neste sentido, não bastam “as formas clássicas de aprendizagem baseadas numa simples transmissão de saberes”. O ofício de professor requer, como Luiza Cortesão tão perspicazmente demonstrou, formas de ensino/aprendizagem que passam pela produção de saberes, produção essa que, por sua vez, depende do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos dinâmicos e baseados nas vivências sociais e culturais dos alunos. Esta opção poderá garantir não somente o direito de acesso à escola mas também o direito de sucesso nessa mesma escola. Como se depreende do que foi dito acima, a preocupação com o sucesso deriva da necessidade de combater a exclusão social latente na escola meritocrática. E esta preocupação, por sua vez, tem de ser conjugada com a reforçada defesa do princípio da igualdade de oportunidades. Neste contexto, que papel pedagógico desempenham as provas

de aferição? Talvez a resposta seja mais complexa do que aquela oferecida pelo JMF. É que é preciso reconhecer que as preocupações deste no que diz respeito às provas de aferição são, de facto, mais políticas do que pedagógicas. Isto é, o que JMF parece esperar é que haja um fortalecimento progressivo da ligação entre a avaliação e selecção social com base nos desempenhos. Por outras palavras, JMF parece defender que a avaliação (...) deve estar ao serviço de uma sociedade cada vez mais fundada na responsabilização individual. (...) Sendo o indivíduo reduzido à sua “performance” (a única que pode ser avaliada como é que este, enquanto cidadão, pode gerir a sua relação com o mercado, o Estado e a comunidade? (...) Em suma, deve-se ou não sacrificar o pedagógico à “performance”? Ou será que é possível gerir a relação entre a crescente centralidade da individuação (...) em contraste com a individualização imposta, diríamos nós, sobretudo pelas exigências do mercado – e uma sociedade fortemente marcada pela exclusão e polarização sociais? (Stephen R. Stoer e António Magalhães, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Texto de Opinião, Público, 06/01/01)

“O texto destes dois “filhos de Rousseau” é exemplar pela clareza com que defende uma escola onde não se aprenda e onde não se premeie o mérito. Uma escola de maus alunos – mas, na sua óptica, uma “escola para todos”. A perversão, a meu ver, é absoluta. A escola, em vez de ser o lugar onde se transmitem um conjunto de conhecimentos, encontrando mecanismos que garantam a sua aprendizagem, passa a ser um lugar “outro” onde a única preocupação é não existirem novas desigualdades. Por outras palavras: não basta o Estado garantir que todos têm igualdades de oportunidades à partida, não basta assegurar que todos podem estudar em boas condições: tem igualmente de impor que os melhores não se distinguem dos piores, que os que trabalham não se destacam dos que cabulam, que os bons professores são tratados da mesma forma – má – que os maus professores.

Ao atacarem a escola meritocrática – isto é, a escola que premeia o mérito, estimula o mérito, educa em função do mérito -, estes nossos “filhos de Rousseau” invocam uma utópica “formação integral do indivíduo” para defenderem uma escola onde em lugar de se transmitir saberes se produz saberes. Por outras palavras, uma escola onde os professores aprendam com os “bons selvagens” rousseauianos que lhes chegam às mãos (sendo-lhes indiferente, claro, que o que muitos professores que apanham pela frente são apenas “maus selvagens”, para utilizar um termo piedoso). Ao atacarem a escola meritocrática, o que estes nossos “filhos de Rousseau” defendem é uma escola que nivele por baixo, que nivele pela ignorância. É por isso que os perturbam as “performances”, as provas e as comparações. É por isso que em lugar de apreciarem o mérito vêem nele apenas uma forma de promoção de

desigualdade (eles falam em desigualdade social, mas é para serem politicamente correctos e ficarem de bem com as suas apuradas consciências sociais). Ao atacarem a escola meritocrática, o que estes nossos “filhos de Rousseau” estão a fazer é a perpetuar os verdadeiros mecanismos de exclusão social. Primeiro, porque a escola meritocrática, um sistema de educação exigente, eficaz e igual para todos, como deveria ser o nosso, é o primeiro e principal veículo da mobilidade social. Ao estimular o mérito, o talento e o trabalho, estimula as características que permitem aos que menos têm libertar-se dessa sua condição e evoluírem no corpo social. Depois, porque a escola rousseauniana tem como consequência fatal perpetuar as clivagens sociais e a exclusão social que supostamente diz combater. Essa escola não só não permite que os seus estudantes adquiram as competências necessárias para singrarem na vida como, pela sua mediocridade piedosa, afasta dela os que mais têm, os que sabem escolher as escolas onde realmente se aprende – e esses nunca são os excluídos, são os que estão no pólo oposto da pirâmide social. Estes dois “filhos de Rousseau” interrogam-se por isso se se deve ou não “sacrificar o pedagógico à ‘performance’”, como se a boa pedagogia não fosse precisamente aquela que permite os melhores resultados. Pedagogia sem “performance” é instrumento sem objecto, é o vazio absoluto. Mas isto, que é tão elementar, parece não entrar em certas cabeças crentes no mito da superioridade do “bom selvagem” sobre o homem civilizado. Eu, por mim, prefiro o homem civilizado e uma escola onde se aprenda. Apenas isso. Será pedir muito?” (José Manuel Fernandes, Texto de Opinião, Público, 06/01/01).

Os problemas que a «escola para todos» coloca à prossecução do objectivo da educação igualitária – questão subjacente a esta debate – têm originado a reavaliação do papel da escola e o modelo de sociedade vigente no actual contexto. Com efeito, as evoluções dos papéis do mercado e do Estado Providência e as suas conexões, têm vindo a ser problematizadas politicamente de formas diversas. A procura de um novo compromisso entre o Estado Providência e o mercado (que fundamente uma nova definição de social-democracia originou, no que respeita ao sistema educativo público, a substituição do ideal de igualdade pelo de justiça. A igualdade de oportunidades constitui, nesta conjuntura, apenas uma das formas de justiça (Derouet, 2002, p.14). Tal como já não existe um consenso em torno de uma definição única de Bem Comum, o mesmo sucede relativamente ao objectivo da igualdade de oportunidades (Derouet, 2002, p.14).

Como veremos, o desacordo ideológico quanto aos critérios de justiça mais adequados para se promover uma educação justa e eficaz (Crahay, 2000; Dubet, 2005) é evidente nas opiniões apresentadas. Na verdade, os dois artigos revelam significativamente como

subsistem, nas representações sobre o papel da escola, diferentes modelos de justiça escolar aos quais se encontram associadas concepções distintas sobre o princípio da igualdade de oportunidades. Senão vejamos.

Uma das finalidades da escola – a garantia da igualdade de oportunidades de todos os alunos ao *acesso* escolar – é preconizada pelo princípio da “igualdade meritocrática de oportunidades” (Dubet, 2005, p.14). Presente nos princípios fundadores da modernidade escolar, esta noção de “igualdade educativa” não estava somente relacionada com o projecto de “unidade nacional” e o exercício da cidadania. Valorizando-se o mérito dos indivíduos, acreditava-se que estes, independentemente da sua origem social, conseguiriam ascender socialmente através da educação (Derouet, 2002, p.5).

A partir de uma concepção de serviço público - nascida com a filosofia das Luzes e defendida pela Revolução Francesa (Crahay, 2000, p.68) - a meritocracia republicana colocava em primeiro lugar os deveres do Estado para com o cidadão entendendo, assim, que aquele deveria favorecer um bem-estar geral antes de contribuir para a promoção de determinados indivíduos. Deste modo, eram sobretudo valorizados os ideais de interesse geral e de imparcialidade (Crahay, 2000, p.68).

A transposição destes princípios para o sistema de ensino formal levava a que se considerasse justo que o Estado garantisse a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos “à partida” e que todos fossem sujeitos a uma “igualdade de tratamento pedagógico”.

Com efeito, para os defensores deste modelo de justiça escolar, entre os quais se encontra José Manuel Fernandes, todos os indivíduos são “livres e iguais, mas encontram-se socialmente distribuídos em posições sociais desiguais” (Dubet, 2005, p.24). Se todos os indivíduos são fundamentalmente iguais, a escola deve tratar todos de modo igual, isto é, garantir um tratamento pedagógico equivalente para todos os alunos. De acordo com o princípio de justiça em causa – a “justiça meritocrática” (Crahay, 2000, p.41) - só assim todos os estudantes poderão ser recompensados ou valorizados consoante os seus méritos próprios.

Admitindo que, no interior da escola, todos participam em iguais condições das mesmas competências escolares, os adeptos da “igualdade meritocrática de oportunidades” julgam, portanto, que somente o mérito e o talento dos alunos justificam as desigualdades escolares e as consequentes distinções de prestígio e poder social que as diferenças de desempenho escolar produzem. Como consideram que o sistema escolar é “neutro e objectivo”, e que os exames “medem objectivamente o talento dos alunos”, muitos, como José Manuel Fernandes, efectuem a apologia de um modelo de escola assente na “justiça das provas e exames escolares”(Dubet, 2005, p.24). Deste modo, consideram que se existem desigualdades nos

resultados escolares, estas são desigualdades “justas”(Dubet, 2005, p.22). Em coerência com a apologia destas crenças, José Manuel Fernandes entende, portanto, que o principal papel do sistema escolar deve ser o de transmitir conhecimentos e competências de importância geral a todos os alunos e realizar a detecção *objectiva* ou *científica* e, por conseguinte *justa*, dos talentos dos alunos para os apreenderem.

É justamente neste quadro ideológico que a defesa da avaliação das “*performances*” dos estudantes, mediante a aplicação de provas e testes comparativos, encontra as suas referências e condições de validade, pois pode concentrar-se em conhecimentos legítimos – porque universais – e idênticos para todos (Crahay, 2000, p.68-69). Não é por isso surpreendente que José Manuel Fernandes entenda que uma “*pedagogia sem “performance” é instrumento sem objecto, é o vazio absoluto*” .

Tal como muitos defensores da escola meritocrática que se insurgiam contra a prática de uma acção pedagógica diferenciada “que tivesse em conta a desigualdade dos alunos sob o ângulo das disposições cultivadas e do capital cultural escolarmente rendível, para tentar corrigi-la e compensá-la por um investimento didáctico ou relacional mais sustentado junto dos menos favorecidos” (Crahay, 2000, p.72), José Manuel Fernandes considera que a escola só conseguirá “proteger os alunos contra os particularismos regionais, familiares e culturais” (Crahay, 2000, p.68) se a todos os alunos for transmitida “uma cultura comum” (Dubet, 2005, p.16) mediante a aplicação de uma “igualdade de tratamento pedagógico”. Só desta forma se poderá garantir que a escola não condene os alunos que revelarem mais talentos a um “nivelamento por baixo”, e se transforme num local “*onde não se aprenda e onde não se premeie o mérito*”.

Estas críticas à «qualidade dos saberes» transmitidos pelo sistema escolar não são, porém, inéditas. Desde as suas origens que o projecto da escola unitária foi alvo de apreciações que temiam que a abertura dos liceus a todos tivesse por consequência um desaparecimento da cultura clássica (Derouet 2002, p.12). A adequação dos programas e da pedagogia aos alunos não foi, por isso, poupada a denúncias por via de um discurso que afirmava que “«a escola não produzia igualdade, é uma pena, mas isto seria menos grave se tivéssemos a certeza de que as crianças aprendem nela alguma coisa»” (Derouet, 2002, p.12).

A questão da transmissão do saber constitui, aliás, segundo Derouet, “o ponto cego do projecto de democratização dos anos sessenta”, tendo vindo a assumir uma centralidade crescente no contacto que as famílias das classes médias estabelecem com a massificação escolar. Se nas décadas de sessenta e setenta, as expectativas de mobilidade social destas classes foram sendo cumpridas pela escola, o forte aumento da frequência do ensino

secundário, desencadeado justamente pelas reivindicações daquelas famílias, comprometeu aqueles objectivos. Assim, muitos pais temem que a massificação acarrete uma desqualificação deste nível de ensino e que a supressão dos procedimentos de distinção “mergulhe os seus filhos num fluxo que não leva a lugar nenhum”. As suas reivindicações, mudaram, então, de sentido. Já não se trata de exigirem um maior acesso ao ensino secundário e depois à universidade, mas uma maior transparência sobre a qualidade do ensino proporcionado, de forma que as famílias, as melhores informadas, possam fazer as boas escolhas. De uma concepção de *democratização* passa-se para uma visão da *democracia anglo-saxã*, na qual os cidadãos são associados às decisões que lhes dizem respeito (Derouet, 2002, p.6).

Enquanto José Manuel Fernandes parece defender um sistema de ensino «democrático anglo-saxão» onde os professores e alunos devem ser responsáveis e responsabilizados pelos saberes transmitidos e adquiridos, Stephen R. Stoer e António Magalhães, pelo contrário, revelam-se adeptos da perspectiva da «democratização».

Reconhecendo que os jovens-alunos são diferentes, mas encarando essa diferença do ponto de vista da desigual proveniência sócio-cultural e não dos talentos e méritos, Stoer e Magalhães justificam os seus pontos de vista a partir de uma argumentação pericial revelando, assim, uma reflexividade técnico-ideológica em oposição ao discurso simbólico-ideológico de José Manuel Fernandes.

Estes cientistas sociais chamam a atenção para o que tem vindo a ser demonstrado desde os anos sessenta até à actualidade, por diversas investigações sociológicas na área da educação – dos quais os já mencionados resultados de Pierre Bourdieu e J.Claude Passeron (1964;1970) constituem um exemplo paradigmático: nenhum sistema escolar conseguiu ainda preservar-se das desigualdades sociais. Como Dubet afirma claramente, “em França, os esforços empregados desde há mais de 50 anos para instaurar um acesso equitativo à educação estão longe de ter gerado uma igualdade de oportunidades *real*: o acesso aos estudos superiores ampliou-se, as raparigas têm mais oportunidades, mas as diferenças de êxito entre as categorias sociais continuam a ser quase tão marcadas como na época em que o acesso à educação era rigorosamente desigual e em que a selecção se fazia antes da escola” (sublinhados do autor, Dubet, 2005, p.15). As conclusões de Dubet sobre o facto de serem os alunos das famílias mais favorecidas os que continuam a possuir uma vantagem escolar decisiva, desde a primeira infância, para realizarem as provas que determinam o êxito escolar (Dubet, 2005, p.26), podem ser extrapoladas a todos os sistemas de ensino formais europeus,

dados os resultados que diferentes pesquisas científicas internacionais têm vindo a demonstrar a este respeito (cf. Crahay, 2000).

Resolvido o problema do acesso – por parte de todos os jovens em idade de frequentar a escolaridade obrigatória – para o qual a instituição do princípio da igualdade meritocrática de oportunidades contribui decisivamente como, aliás, bem reconhecem Stoer e Magalhães, a questão da igualdade de oportunidades no que respeita ao *sucesso* escolar continua por concretizar. Apesar da democratização *quantitativa* de que foi alvo, o sistema escolar não conseguiu, na realidade, eliminar a influência das desigualdades sociais nas desigualdades escolares.

Os dois tipos de processos sociais que explicam a força e a persistência da influência das desigualdades sociais nas desigualdades escolares podem ser reconhecidos na argumentação de Stoer e Magalhães. Com efeito, as investigações realizadas demonstram, por um lado, que os diferentes grupos sociais e culturais desenvolvem precocemente nos seus filhos conjuntos de atitudes e competências mais ou menos favoráveis ao êxito escolar: enquanto os filhos das famílias sócio-económica e culturalmente mais favorecidas são “treinados” para valorizar os estudos, desenvolvendo competências cognitivas e verbais mais próximas das expectativas da cultura escolar, os filhos das famílias desfavorecidas têm que se submeter a um processo de aculturação a um mundo escolar que lhes será sempre um pouco estranho (Dubet, 2005, p.25).

Por outro lado, várias pesquisas sociológicas demonstram também como a selecção social é actualmente realizada no *interior* da escola, por via dos mecanismos escolares, das decisões de orientação escolares e profissionais e das classificações obtidas. Conhecendo mais ou menos bem o sistema escolar, as suas regras e códigos implícitos, as famílias conseguem orientar os filhos de forma mais ou menos eficaz. Os grupos sociais mais favorecidos são notoriamente os que manejam melhor estas estratégias e recursos, uma vez que os outros não sabem como proceder ou pensam que essas tarefas não lhes competem (Dubet, 2005, p.26). Os recursos e as capacidades estratégicas que as famílias mais favorecidas desenvolvem relativamente à escola - eleição das orientações escolares mais rentáveis, escolha de cursos mais prestigiados, frequência de explicações, frequência de cursos de línguas no estrangeiro, por exemplo - revelam-se, com efeito, fundamentais para o sucesso escolar dos estudantes¹²⁴.

¹²⁴ Como Dubet afirma, a propósito das conclusões obtidas por M.Duru-Bellat *et al*, 2004, a concentração de bons alunos nos estabelecimentos favorecidos reforça a qualidade da educação e do nível médio dos estudantes. Ora, são os pais das classe médias, em particular os que são professores, que contornam as restrições do mapa escolar quando este não lhes é favorável, graças ao recurso do ensino privado e ao “jogo das infracções” (Dubet, 2005, p.28).

Verifica-se, deste modo, que a escola promove uma “democratização segregadora”, já que, apesar de o acesso aos bens escolares se ter amplificado, as orientações e as formações mais prestigiadas constituem um quase-monopólio dos grupos mais favorecidos enquanto os menos favorecidos, por sua vez, possuem o monopólio das orientações mais curtas e menos rentáveis” (Merle, 2000, citado por Dubet, 2005, p.24).

A conclusão de que o funcionamento do sistema escolar não é neutro, objectivo e imparcial é ainda reforçada pelo facto de se verificar que a própria oferta escolar não é igual nem homogénea, sendo os alunos mais desfavorecidos menos bem tratados, de uma maneira geral, como disso constituem exemplos, o agrupamento de alunos “mais fracos” nas mesmas turmas e a criação de “escolas ghettos” (Dubet, 2005, p.28-29; Crahay, 2000, p.153-154).

Estes efeitos e mecanismos permitem, em suma, pôr em evidência que nunca é apenas o mérito de todos os alunos que é objectivamente avaliado, como Stoer e Magalhães denunciam, a fim de desmontar as representações que José Manuel Fernandes revela a este respeito. Por isso, consideram que só através de uma escola que garanta a prática de uma “justiça correctiva” (Crahay, 2000, p.71), mediante a utilização de métodos pedagógicos adequados às diferenças dos alunos - a referência aos trabalhos de Luísa Cortesão é, a este respeito, particularmente elucidativa - poderá ser proporcionado aos estudantes mais desfavorecidos o sucesso escolar e, em consequência, a ascensão social. Em causa, estará, assim, a defesa de um modelo de justiça escolar que preconiza a “*igualdade distributiva de oportunidades*” (Dubet, 2005, p.15).

Apesar dos autores dos artigos transcritos apresentarem concepções distintas sobre o modo como a escola poderá ser mais justa e eficaz, convergem, em contrapartida na ideia de que esta continua a constituir um veículo indutor de mobilidade social. Num contexto em que a massificação da posse dos diplomas escolares concorre para a sua desvalorização, compreende-se que estes adquiram uma renovada importância, já que “constituem a nova unidade-padrão da hierarquização social” (Almeida, 2005, p.581). É, aliás, por isso mesmo que a escola já não é socialmente reconhecida como “um refúgio de justiça num mundo injusto”. Esta transformação no modo como se percebe actualmente o papel da escola é “vivida de modo muito pesado”, justamente porque a massificação escolar, ao ter permitido a multiplicação dos diplomas, atribuiu-lhes um papel da maior importância na trajectória profissional e social dos indivíduos: quanto mais numerosos são os diplomas, mais indispensáveis se tornam, tornando-se cada vez mais uma enorme desvantagem social não se possuir nenhum diploma (Dubet, 2005, p.27-28).

Todavia, enquanto José Manuel Fernandes não reconhece que a promoção do princípio da “igualdade meritocrática de oportunidades” veio, paradoxalmente, acentuar as consequências sociais dos êxitos e fracassos escolares, Stoer e Magalhães denunciam este efeito perverso, recusando, assim, a ideia de que existe uma relação linear entre a educação e o desenvolvimento económico. Ao reconhecerem a importância que socialmente é conferida às qualificações escolares, estes especialistas da educação defendem que a escola deve garantir a igualdade *individual* de oportunidades mas, simultaneamente, consideram também que o sistema escolar não pode deixar de tentar combater as consequências sociais que resultam do excessivo peso dos diplomas escolares no destino social dos indivíduos (Dubet, 2005, p.16). Esta questão assume uma particular relevância num contexto em que o fracasso escolar é percecionado como o “fracasso da pessoa”, um “fracasso social”, um “fracasso educativo para a família” e um “fracasso subjectivo para o aluno”, enquanto o êxito escolar é sinónimo de “mérito”, “controlo de si”, “sentido de esforço”, “autonomia pessoal” e “integração social” (Dubet, 2005, p.41).

Ao questionarem a imposição de um modelo educativo que privilegia um modelo de avaliação centrado meramente em provas e exames - “reduzindo, assim, o indivíduo à sua *performance*” – não só recusam a visão de que o sistema de ensino deve estar ao serviço da competitividade imposta pelas lógicas de mercado, como salientam o papel que a escola deve também desempenhar na formação dos sujeitos.

Estes autores parecem, assim, considerar que a escola tem de desempenhar uma acção educativa mais vasta, não reduzindo o seu papel à função de transmissão de saberes universais passíveis de ser quantificados. O lugar que a escola confere às dimensões éticas da educação constituirá, então, para estes autores, um “bem de justiça” tão importante como os que respeitam à transmissão de uma “cultura comum”, à “utilidade das formações” e à “justiça das regras de selecção” dos estudantes (Dubet, 2005, p.17). Neste sentido, Stoer e Magalhães parecem entender, à semelhança de Dubet, que uma escola mais justa é a que se define “através de uma articulação prudente de vários princípios de justiça, uma combinação relativamente complexa em que cada princípio procura corrigir os efeitos destrutivos dos outros” (Dubet, 2005, p.17).

Tal como Stoer e Magalhães, os professores que inquirimos atribuem uma grande importância ao papel da escola na formação integral dos indivíduos. Com efeito, perante um conjunto diversificado de funções com que foram confrontados, os docentes do 12º ano elegeram como as três mais importantes as que respeitam à transmissão de saberes “dar instrução, transmitir conteúdos programáticos” e “transmitir valores e saberes universais”-

(perfazendo 25,1% do total de respostas), as que visam a formação de “cidadãos críticos, competentes e activos” (22,4% de respostas) e as que os preparem para “serem criativos e flexíveis” (10,6% de respostas) – **Quadro 6.3**.

Quadro 6.3 – Funções consideradas pelos professores como mais importantes

<i>Funções solicitadas ao sistema de ensino</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Dar instrução, transmitir conteúdos programáticos	40	15,7
Garantir a igualdade de oportunidades a todos os alunos	23	9,0
Integrar todos os alunos/ter em atenção a sua multiculturalidade	7	2,7
Valorizar o mérito dos alunos «mais capazes»	5	1,9
Promover o sucesso escolar dos alunos «menos capazes»	9	3,5
Desenvolver plena e harmoniosamente a personalidade dos alunos	15	5,9
Formar cidadãos críticos, competentes e activos	57	22,4
Desenvolver a escola como uma “comunidade educativa”	6	2,4
Racionalizar e otimizar os investimentos e recursos económicos na escola	1	0,4
Valorizar as diferenças entre as personalidades dos alunos	3	1,2
Promover a excelência ao nível dos resultados escolares	13	5,0
Racionalizar e otimizar os recursos humanos na escola	3	1,2
Efectuar uma gestão escolar eficaz e competitiva	5	1,9
Incutir nos alunos competências para que estes aprendam a trabalhar em grupo	5	1,9
Incutir nos alunos competências que os preparem para ser criativos e flexíveis	27	10,6
Transmitir valores e saberes universais	24	9,4
Transmitir as regras de uma cidadania comum	10	3,9
Adaptar a escola à especificidade do contexto local em que se encontra	2	0,8
Total de respostas ¹²⁵	255	100

Se os dois itens mais assinalados pelo total de professores correspondem a uma função «tradicional» da escola - a componente da instrução – as opções seguidamente mais respondidas - “formar cidadãos críticos, competentes e activos” e “incutir nos alunos competências que os preparem para ser criativos e flexíveis” - remetem para duas outras solicitações que sempre foram dirigidas ao sistema de ensino público, mas que, por terem readquirido actualmente uma renovada importância, parecem possuir um cunho «moderno».

¹²⁵ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **três** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como todos responderam à questão, o total de respostas é igual a 255.

Referimo-nos, pois, à componente da educação - destinada a promover nos estudantes atributos para estes se assumirem como cidadãos esclarecidos e aptos a participarem na sociedade da qual fazem parte (Pintassilgo, 1998, p. 62; Resende, 2003a, p. 347 e seguintes) - e à componente da «utilidade prática» da escolarização que pressupõe, por parte da escola, a transmissão de uma formação dos jovens adaptada às exigências do mercado de trabalho (Monroe, 1988, p. 359).

Preparar os jovens para exercerem responsabilmente a sua cidadania e estarem aptos para a vida activa apresenta-se, com efeito, como mais uma tarefa que o sistema educativo deve cumprir e que é cada vez mais valorizada pelas empresas, na medida em que os empregadores esperam da escola uma função de educação geral, uma bagagem cultural básica e um conjunto de competências ditas “transversais”: motivação, espírito de equipa, iniciativa, responsabilidade, espírito crítico, flexibilidade, entre outras (Valentim, 1997, p.75). São estas relações entre o sistema económico e o sistema educativo, recorrentes nos actuais discursos políticos e empresariais, que parecem ter sido incorporadas por estes docentes como uma componente importante das tarefas que deverão desempenhar no quotidiano escolar. Nesta ordem de ideias, não nos surpreende que valorizem sobretudo o papel da escola na promoção de competências tidas como fundamentais para que os alunos possam ser bem sucedidos no mundo do trabalho.

De facto, ao efectuarmos uma correspondência entre os diversos itens desta questão e as funções que são solicitadas ao sistema público de ensino – **Quadro 6.4** - obtemos uma perspectiva sobre as opiniões dos professores que parece traduzir uma concepção compósita sobre o papel da escola. As prescrições «modernas» de que o sistema de ensino é alvo, isto é, à necessidade de a escola intervir na educação para a cidadania dos jovens e formá-los para a vida activa reúnem, na verdade, bastantes mais respostas (44,7%) que a referente à “transmissão dos conhecimentos” (25,1%). Os Quadros 10, 11, 12 e 13, incluídos no Anexo 1, demonstram como todos os inquiridos sobrevalorizam esta função relativamente às restantes.

Quadro 6.4 – Agregação das funções solicitadas ao sistema de ensino básico e secundário consideradas pelos professores como mais importantes

TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO	N	%	Sub-total
Dar instrução, transmitir conteúdos programáticos	40	15,7	64
Transmitir valores e saberes universais	24	9,4	25,1%
DEMOCRATIZAÇÃO DO SISTEMA ESCOLAR	N	%	Sub-total
Garantir a igualdade de oportunidades a todos os alunos	23	9,0	42 16,5%
Integrar todos os alunos/ter em atenção a sua multiculturalidade	7	2,7	
Promover o sucesso escolar dos alunos ‘menos capazes’	9	3,5	
Valorizar as diferenças entre as personalidades dos alunos	3	1,2	
EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E FORMAÇÃO DOS JOVENS PARA A VIDA ACTIVA	N	%	Sub-total
Desenvolver plena e harmoniosamente a personalidade dos alunos	15	5,9	114 44,7%
Transmitir as regras de uma cidadania comum	10	3,9	
Formar cidadãos críticos, competentes e activos*	57	22,4	
Incutir nos alunos competências para que estes aprendam a trabalhar em grupo*	5	1,9	
Incutir nos alunos competências que os preparem para ser criativos e flexíveis*	27	10,6	
PROMOÇÃO DE TALENTOS	N	%	Sub-total
Valorizar o mérito dos alunos ‘mais capazes’	5	1,9	18
Promover a excelência ao nível dos resultados escolares	13	5,0	6,9%
PROMOÇÃO DA EFICIÊNCIA DO SISTEMA ESCOLAR	N	%	Sub-total
Racionalizar e otimizar os investimentos e recursos económicos na escola	1	0,4	9
Racionalizar e otimizar os recursos humanos na escola	3	1,2	3,5%
Efectuar uma gestão escolar eficaz e competitiva	5	1,9	
AUTONOMIZAÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES	N	%	Sub-total
Desenvolver a escola como uma “comunidade educativa”	6	2,4	8
Adaptar a escola à especificidade do contexto local em que se encontra	2	0,8	3,2%
TOTAL DE RESPOSTAS	255	100	

* O conteúdo destes itens apela simultaneamente às dimensões da educação para a cidadania e da formação para a vida activa. Ao assinalarem-nos nas suas respostas, os inquiridos poderão ter-lhes atribuído os dois sentidos ou apenas um deles. Por esse motivo, optámos por apresentar em conjunto as duas funções em causa.

A socialização profissional de que foram alvo e a situação concreta em que se encontram estes docentes poderá explicar estes resultados. Ao leccionarem o último ano dos estudos secundários, estarão mais sensibilizados para a transmissão de competências que se encontram associadas ao futuro próximo dos seus alunos e à sua conseqüente integração social e profissional. A participação cívica dos estudantes e a entrada no mundo do trabalho ou na universidade exigirão da parte dos jovens que sejam activos, críticos, flexíveis, adaptáveis, competentes, criativos e capazes de trabalhar em grupo para terem sucesso. Nesta ordem de ideias, compreende-se que a função da democratização do ensino, embora relevante – muito mais do que a valorização do mérito dos alunos - não surja como prioritária para estes professores.

Sendo confrontados, no exercício do seu trabalho, com alunos que já foram alvo de um forte processo de selecção escolar, parecem mais preocupados com as questões que têm de gerir no seu quotidiano do que com os desígnios ideais que a escola deveria cumprir. Provavelmente será por isso que desvalorizam as funções relacionadas com a promoção da autonomia e eficiência do sistema escolar: não exercendo funções de gestão nos seus estabelecimentos de ensino, estas directrizes estarão mais distantes do seu dia-a-dia, parecendo-lhes, assim, menos prementes.

No entanto, esta concepção compósita sobre o papel da escola poderá não ter uma tradução directa nas práticas lectivas destes inquiridos.

Confrontados com a necessidade de “desenvolverem plenamente os estudantes num mundo social e profissional fortemente hierarquizado e dominado pela ideia de *performance*” (Valentim, 1997, p.75), os docentes do ensino secundário têm, na verdade, de gerir diariamente no seu ofício várias imposições contraditórias: por um lado, promoverem o desenvolvimento integral dos discentes, dado que esta norma oficial é dirigida a todos os professores, independentemente dos ciclos de escolaridade que leccionam; por outro, avaliar «objectivamente» os estudantes através dos testes e provas escolares. Ora, se a primeira tarefa apela para a função não hierarquizadora da escola, as avaliações dos alunos conduzem inevitavelmente à hierarquização e selecção escolar (Perrenoud, 1999).

O facto de os docentes trabalharem com os alunos ao longo de um ano lectivo e de efectuarem uma avaliação *contínua* desse mesmo trabalho, possibilita-lhes, pelo menos teoricamente, resolver este dilema: desenvolverem práticas lectivas que estimulem nos alunos o espírito crítico, a criatividade, a capacidade de iniciativa, o trabalho em equipa, a responsabilidade e, simultaneamente, realizarem a avaliação dos desempenhos escolares

também com base na «medição» das valências que os estudantes possuirão para serem bem sucedidos no mercado de trabalho.

Todavia, a existência de exames nacionais e de *rankings* escolares que publicamente dão a conhecer a diferença entre a classificação final atribuída pelo professor no final do ano lectivo e a classificação final obtida pelo aluno no exame nacional de 12º ano poderá originar uma deriva desta aplicação de princípios de justiça distintos para a concentração única na “*justeza*” dos *dispositivos* (a expressão é de Derouet, 2002, p.14).

De forma a evitarem uma grande discrepância entre a classificação interna e a classificação externa obtida pelo estudante, os professores do 12º ano poderão, com efeito, direccionar os seus investimentos pedagógicos apenas para as dimensões cognitivas do trabalho escolar em detrimento das tarefas que visam inculcar nos estudantes as competências que valorizam tanto retoricamente. Vejamos, assim, em que medida é que as práticas dos professores inquiridos traduzem os valores presentes no seu discurso ou, pelo contrário, revelam a percepção dos condicionalismos a que se encontram quotidianamente sujeitos para poderem desempenhar o amplo conjunto de tarefas que lhes são incumbidas.

6.2. Os docentes do ensino secundário e o exercício da sua actividade profissional

6.2.1. O papel dos professores do ensino básico e o papel dos professores do ensino secundário: a caminho de uma divisão social do trabalho?

Do ponto de vista das retóricas públicas e políticas, as diversas funções dirigidas ao sistema de ensino público deverão ser cumpridas por todos os professores, independentemente dos ciclos de escolaridade que leccionam. Todavia, como procurámos salientar, o trabalho dos docentes do ensino secundário está sujeito a particularidades e condicionalismos distintos dos que marcam o ensino básico. A fim de compreendermos como os docentes de 12º ano percebem as especificidades do seu papel no actual sistema escolar, procurámos saber, “quem consideram ser os professores que *mais* possibilidades têm para cumprir todas as funções enumeradas – os do ensino básico ou do ensino secundário”.

Como se poderá comprovar no **Quadro 6.5**, 50% dos respondentes considera que são os **professores do ensino básico** os que melhor podem corresponder às inúmeras solicitações que lhes são dirigidas¹²⁶. Os restantes inquiridos dividem-se entre os que entendem que

¹²⁶ Como se poderá observar nos Quadros 14, 15, 16 e 17 – Anexo 1, todos os inquiridos assinalaram mais expressivamente a opção de resposta “professores do ensino básico”.

“ambos” o poderão fazer (27,4%) e os que privilegiam os **professores do ensino secundário** (22,6%)¹²⁷.

Quadro 6.5 - Professores que *mais* possibilidades têm para cumprir todas as funções solicitadas ao sistema de ensino básico e secundário, segundo os inquiridos

<i>Opinião dos inquiridos</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Professores do Ensino Básico	42	50%
Professores do Ensino Secundário	19	22,6
Ambos	23	27,4
Sub-total	84	100
Não responde	1	
Total de inquiridos	85	

Os motivos indicados para fundamentarem as suas respostas desvendam, em nosso entender, como as suas opiniões se baseiam numa perspetivação bastante diferenciada entre si do exercício diário do seu ofício. A uma concepção compósita sobre o papel do sistema de ensino parecem, na verdade, corresponder modos diversificados de se entender a profissão docente. A divisão que caracteriza a classe docente (Cruz, 1988) encontra-se patente nas diversas explicações que os inquiridos apresentam para justificar as suas diferentes opções de resposta.

Assim, para os 27,4% dos inquiridos que manifestaram a opinião de que **quer os professores do ensino básico quer os do secundário poderiam cumprir aquelas funções**, os dois níveis de ensino são fundamentais para inculcar diferentes competências nos alunos, de acordo com a faixa etária em que estes se encontram: “*todos os professores devem estar aptos para cumprir as funções mencionadas. A única coisa que os distingue é a classe etária dos alunos que leccionam. A escola devia ser entendida como um todo*” (Quadro 18 – Anexo 1).

A esta lógica de parceria e trabalho articulado entre os docentes dos diferentes níveis de ensino contrapõem-se os docentes que assinalaram a resposta “**professores do ensino secundário**”. Estes 22,6% de inquiridos apresentam entre dois tipos de justificações: os que referem que a organização e a qualidade do ensino ministrado no nível secundário em detrimento do realizado no básico, é mais favorável ao cumprimento das funções enunciadas,

¹²⁷ Comparativamente com a opção “ambos”, esta última hipótese de resposta foi mais assinalada pelos inquiridos do sexo masculino, pelos que possuem entre 21 e 30 anos de serviço e pelos que pertencem à área de estudos das Ciências Sociais e Humanas – conferir Quadros 14, 15 e 16 – Anexo 1.

de que é exemplo a seguinte afirmação: “*O ensino secundário, apesar de ter alguns condicionalismos, poderá cumprir a maior parte das muitas funções que lhes são conferidas. O básico está demasiado preso a burocracias que manietam a boa vontade e entrega dos professores*”; os que consideram que a fase etária e a correspondente etapa de aprendizagem em que se encontram os estudantes que frequentam o ensino secundário é mais propícia ao desenvolvimento de determinadas competências: “*a idade dos alunos do ensino secundário permite o desenvolvimento de competências mais facilmente*” (Quadro 19 – Anexo 1).

Já cerca de metade dos inquiridos que seleccionaram a resposta oposta - “**professores do ensino básico**” – consideram que as competências de formação e educação dos alunos devem ser inculcadas o mais cedo possível nos alunos, isto é, na fase inicial em que aqueles iniciam o seu processo de escolarização: “*no ensino básico iniciam-se as aprendizagens. O espírito crítico, a criatividade e a flexibilidade estimulam-se desde cedo. Promover essas competências só no secundário é tarde demais*” (Quadro 20 – Anexo 1).

Para parte dos docentes inquiridos, como constatamos, as idades dos alunos que frequentam o ensino básico e secundário e as suas fases de desenvolvimento cognitivo, afectivo e comunicacional, justificam uma divisão de tarefas complementares entre os professores do ensino básico e do ensino secundário.

No entanto, para um outro conjunto de respondentes (Quadro 20 – Anexo 1) são as contingências da sua actividade lectiva que os impossibilita de desenvolverem competências que extravasem o domínio cognitivo. De acordo com as suas argumentações, as práticas dos professores do ensino secundário encontram-se condicionadas pelo imperativo quotidiano ao qual se sentem submetidos: o de leccionarem os conteúdos programáticos a fim de prepararem bem os alunos para a realização dos exames nacionais: “*no secundário somos confrontados com a obrigação de leccionar os programas por causa dos exames. Não há tempo para inculcar outras competências*”.

É, assim, a partir das reflexões destes inquiridos que nos interrogamos se não se poderá estar a verificar uma acentuada hierarquização entre o trabalho dos professores do ensino básico e do ensino secundário, bastante discordante com os princípios defendidos pela actual retórica educativa e empresarial.

Referimo-nos à possibilidade de se estar a instituir uma «divisão social do trabalho» característica das lógicas empresariais de produção “neotaylorianas” (Lima, 2002a, onde predomina o trabalho hierarquizado, em que a função de concepção assenta na cúpula e a função de execução se situa na base, nas práticas dos professores de diferentes níveis de ensino.

Ora, no actual contexto económico e empresarial pretende-se que as formas de organização produtiva sejam mais horizontais para serem mais competitivas, o que implica a distribuição dos poderes de decisão pelas equipas de trabalho. Estas deverão, assim, ser constituídas por trabalhadores flexíveis, polivalentes, criativos, com capacidade para trabalharem em grupo e se adaptarem à mudança (Tedesco, 1999; Laval, 2004).

De igual modo, para serem competitivas no «mercado escolar», as escolas devem responder às necessidades da sua comunidade educativa e adaptar-se à especificidade do contexto em que se encontra inserido. Em consequência, a flexibilidade, capacidade de inovação e adaptação à mudança são justamente algumas das competências que os professores deverão possuir. Os próprios alunos deverão ser formados neste espírito para se poderem adaptar às novas solicitações do mercado de trabalho, princípio bastante valorizado pelos docentes interrogados, como vimos na questão anterior.

O paralelismo da actual ideologia educativa com a filosofia empresarial parece claro. Em consequência, os novos desafios lançados à educação revelam um “«economicismo» aparentemente simplista, cujo axioma principal é que as instituições em geral e as escolas em particular só têm sentido dentro do serviço que podem prestar às empresas e à economia. O «homem flexível» e o «trabalhador autónomo» constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico” (Laval, 2004, p.3).

No entanto, o que poderá acontecer, por força da existência dos exames de 12º ano, em algumas escolas, ou numa mesma escola em turmas leccionadas por diferentes docentes, resultará em efeitos opostos dos proclamados por esta ideologia. Assim, aos docentes do ensino básico competirá instruir e formar cidadãos; aos professores do ensino secundário caberá apenas instruir os estudantes, ou seja, leccionar as suas disciplinas no sentido de prepararem os alunos para uma prova cujo resultado final será objecto de avaliação pública.

Os primeiros, apesar da imensidade das tarefas que lhes são solicitadas, podem, nomeadamente através das novas áreas curriculares não disciplinares, ser criativos e inovarem nos modos de leccionação e aprendizagem incutindo nos alunos estas competências; os segundos, como sentem uma forte pressão para cumprirem programas e trabalharem ao longo do ano exclusivamente em função de um resultado final que será objecto de avaliação pública, têm é de ser eficientes e garantir a máxima produtividade dos seus alunos.

Estando as tarefas dos docentes dos dois níveis de ensino compartimentadas do modo como um inquirido resume: “*os professores do ensino básico podem ensinar e contribuir para a formação integral dos alunos. Aos professores do secundário cabe-lhes preparar os alunos para o ensino superior*”, o resultado em termos da qualidade da escolarização no

secundário poderá então resultar num enorme paradoxo: à medida que se sobe na escala hierárquica do saber, intensifica-se a *automatização e mecanização dos* processos pedagógicos de ensino e aprendizagem em vez de se promover a flexibilidade, criatividade e capacidade de adaptação a novas situações. Tal como a resposta de um outro docente - “*os programas do básico são menos exigentes e extensos e não têm como objectivo final um exame nacional, o que força o professor [do secundário] a dar matéria em grande quantidade e não em qualidade*” – , os resultados a seguir apresentados permitem-nos reforçar a substância deste pressuposto teórico.

6.2.2. Efeitos da implementação dos exames nacionais no 12º ano nas práticas dos professores inquiridos

A maioria dos professores inquiridos considera que a implementação dos exames nacionais no 12º ano comportou aspectos positivos e negativos (**Quadro 6.6**). Este resultado, por si só, parece-nos revelador do modo diversificado como os docentes se relacionam com a sua profissão¹²⁸.

Quadro 6.6 – Opinião dos professores relativamente à obrigatoriedade de exames nacionais no 12º ano

<i>Implementação dos exames nacionais no 12º ano</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Medida positiva	37	44,0
Medida com aspectos positivos e negativos	46	54,8
Medida negativa	1	1,2
Sub-total	84	100
Não responde	1	
Total de inquiridos	85	

¹²⁸ Esta relação diferenciada com a profissão torna-se ainda mais clara quando observamos os resultados dos Quadros 21, 22, 23 e 24 – Anexo 1. Assim, enquanto a maioria das mulheres entende que a medida contempla aspectos positivos e negativos, um número mais expressivo de inquiridos do sexo masculino considera que a medida é positiva – Quadro 21. Os inquiridos da área de estudo das Ciências Sociais e Humanas também expressam preferencialmente a mesma opinião - Quadro 23. Já o conjunto de professores que concordam com a publicação dos *rankings* de escolas divide-se equitativamente entre os que consideram a medida positiva e contendo aspectos positivos e negativos – Quadro 24. Uma divisão de opiniões idêntica verifica-se ainda nos inquiridos que possuem entre 11 e 20 anos de serviço e mais de 30 anos de serviço – Quadro 22.

A “impossibilidade de experimentarem outras pedagogias” foi apontada por 61,7% dos professores como sendo a consequência mais nefasta da imposição da obrigatoriedade dos exames nacionais no 12º ano de escolaridade - **Quadro 6.7**¹²⁹.

Quadro 6.7 – Opinião dos professores relativamente aos aspectos negativos da obrigatoriedade dos exames nacionais no 12º ano¹³⁰

<i>Aspectos negativos</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Introduziu muita pressão no trabalho dos professores	5	10,6
Retirou margem de manobra aos professores	8	17,0
Impossibilitou a experimentação de outras pedagogias	29	61,7
Outra razão mais significativa	5	10,6
Sub-total	47	100
Não se aplica*	37	
Não responde	1	
Total de inquiridos	85	

* Número de inquiridos que não tinha de responder a esta questão, de acordo com as orientações para preencherem o inquérito por questionário.

Apesar de revelarem a percepção de que terão perdido alguma autonomia e espaço para desenvolverem a criatividade – características tradicionais do trabalho docente -, é interessante constatar como o maior número de inquiridos (Quadro 29; 30; 31 e 32 – Anexo 1), considera que a estratégia pedagógica mais adequada para que os alunos obtenham bons resultados seja a que traduz uma lógica de ensino-aprendizagem mais «mecanizada»: leccionarem o programa, dando mais relevância às matérias que poderão sair no exame e treinando os alunos, desde o princípio do 12º ano, a saber responder a testes cujos enunciados são idênticos aos exames de final do ano (**Quadro 6.8**).

¹²⁹ Esta opção de resposta é a mais assinalada por todos os respondentes, independentemente do sexo, dos anos de serviço, da área de estudos e da posição relativamente à publicação dos rankings escolares - Quadros 25; 26; 27 e 28 – Anexo 1.

¹³⁰ Os resultados apresentados neste quadro correspondem à soma das respostas dos professores que consideraram a obrigatoriedade dos exames de 12º ano como uma medida negativa ou com aspectos positivos e negativos. Neste último caso, são apenas consideradas as respostas aos factores negativos.

Quadro 6.8 – Condição mais importante para que os alunos obtenham bons resultados nos exames de 12º ano, segundo os professores

<i>Condições</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Terem professores que leccionem o programa, dando mais relevância às matérias que poderão sair no exame	4	4,8
Terem professores que leccionem o programa e avaliem os alunos desde o primeiro período com testes semelhantes aos dos exames	21	25,0
Terem professores que leccionem o programa, dêem mais relevância às matérias que poderão sair no exame e avaliem os alunos desde o primeiro período com testes semelhantes aos dos exames	43	51,2
Terem professores que leccionem o programa mas permitam aos alunos desenvolver actividades e realizar testes independentemente dos exames	11	13,1
Outra	5	6,0
Sub-total	84	100
Não responde	1	
Total de inquiridos	85	

Se estas opiniões poderão revelar uma crença na necessidade do ensino secundário ser eficaz «a todo o custo», poderão igualmente desvendar como as rotinas profissionais destes docentes tendem a centrar-se na avaliação e na criação de “hierarquias de excelência” (Perrenoud, 1999). Ora, esta forma de perspectivar o exercício da actividade lectiva poderá resultar num outro paradoxo relativamente à forma como a organização do sistema educativo se encontra estruturado e aos objectivos que presidiram à sua construção.

Com efeito, o sistema escolar encontra-se organizado em graus correspondentes a níveis distintos de aprendizagem, para proporcionar o acesso a estádios cada vez mais complexos de compreensão do saber (Dubet, 2005, p.57). Todavia, dada a pressão para se obterem boas classificações nas provas de 12º ano, os alunos são treinados, desde o primeiro período lectivo, a saber responder a testes cujos enunciados são idênticos aos exames de final do ano. Por isso, ao longo do ano, os professores não experimentam nem arriscam estratégias de ensino novas que levem os alunos a apreender os conteúdos de formas diferentes, que lhes permitam «aprender a pensar», pois estas estratégias implicam um dispêndio de tempo que não podem perder.

O saber transmitido no último ciclo do secundário poderá, assim, vir a perder a sua nobre função humanista de contribuir para a formação de um ser humano completo

intelectualmente «elevado» e «emancipado» (Laval, 2004, p. 42) e a ser progressivamente encarado como um «instrumento» que tem de ser o mais rentabilizado possível, adquirindo o cunho utilitarista característico das exigências do mercado. Nesta ordem de ideias, apesar de teoricamente o ensino secundário dar acesso a níveis crescentes de complexidade de conhecimento e reflexão, interrogamo-nos se a instrumentalização da cultura escolar a favor dos critérios da eficiência e eficácia não provocará, na prática, um empobrecimento deste nível de ensino, cujas consequências nas vivências dos estudantes não serão de ignorar.

O testemunho escrito que passamos a transcrever demonstra precisamente como os estudantes que se encontram a terminar o 12º ano de escolaridade percebem as práticas docentes que são realizadas apenas em função das boas «performances» escolares:

“As histórias de violência física nas escolas multiplicam-se todos os dias nos jornais. Fala-se de insegurança e indisciplina dos alunos. (...).

O que é estranho, contudo, é verificar que as próprias escolas são produtoras de violência essencialmente simbólica e implícita, uma violência subtil que discrimina e a que a todos penaliza se bem que de forma diferenciada. Esta violência é mais marcante. (...) Na realidade, o estudo como é visto no sistema secundário é violento. A partir do momento em que estamos inscritos num 10º ano, já ninguém espera que aprendamos, esperam que tenhamos boas notas no teste. Não é importante ler Os Mais, o importante é:

- ter uma visão global da estrutura do romance;*
- saber as personagens*
- compreender a crítica implícita*
- relacionar momentos essenciais da acção e motivações da diferentes personagens.*

Ninguém quer saber se nos interessamos pelo livro, o que sentimos ao lê-lo, se nos identificamos com alguma personagem, qual a parte mais divertida, triste, ridícula ... o importante é responder correctamente no teste, o que se faz com uma SEBENTA ou com uns mágicos caderninhos amarelos de APONTAMENTOS.

As competências e os interesses de cada um não são importantes. Aqui o fundamental é o programa a dar, as provas globais e os exames nacionais à porta: No secundário não há tempo para um ser uma pessoa única e especial. Aí não somos jovens somos alunos. É ou não violento esquecer que cada aluno é antes de mais uma pessoa numa fase importante da sua vida, com problemas e questões que nem sempre surgem em consonância com os horários dos testes?

E apesar do que estuda, a pergunta é sempre a mesma: o que aprendemos nós na escola? Para que serve afinal a escola?

(...) *Uma escola que ensina menos do que avalia e avalia cada vez mais por testes americanos. Uma escola que nos transforma em concorrentes uns dos outros. Uma escola que não tem sentido senão conseguirmos entrar no superior.*

Nesta escola deixamos de ter sonhos, desejos e vontades no coração. Aqui cada coração é constituído por duas aurículas, dois ventrículos, uma válvula bicúspide e uma tricúspide". (Tatiana Cosme, estudante do ensino secundário, Escola de Valbom, in Correia e Matos (orgs), (2003), *Violência e Violências da e na Escola*, Porto, E.Afrontamento/CIIE)

Se os professores terão a consciência destes constrangimentos, não deixam, de revelar, por outro lado, uma visão agradada com alguns efeitos positivos da imposição da realização dos exames nacionais no 12º ano na sua actividade profissional. Aliás, parece-nos relevante a percentagem de professores - 44,0% - que entende que esta medida só traduziu aspectos positivos (confira-se novamente **Quadro 6.6**).

Entre as várias consequências positivas assinaladas pelos inquiridos, a maioria (54,3%) apontou a *uniformização das práticas lectivas* de todos os docentes do 12º ano como a mais significativa - **Quadro 6.9**¹³¹.

Quadro 6.9 – Opinião dos professores relativamente aos aspectos positivos da implementação da obrigatoriedade dos exames nacionais no 12º ano¹³²

<i>Aspectos positivos</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Uniformização das práticas lectivas	44	54,3
Melhorou a imagem de rigor e exigência dos professores	17	21,0
Reforçou o papel principal dos professores: ensinar	13	16,0
Outra razão mais significativa	7	8,6
Sub-total	81	100
Não se aplica*	1	
Não responde	3	
Total de inquiridos	85	

* Número de inquiridos que não tinha que responder a esta questão, de acordo com as orientações para preencherem o inquérito por questionário.

¹³¹ As respostas dos inquiridos não revelam diferenças dignas de registo, como se poderá comprovar nos Quadros 33, 34, 35 e 36 – Anexo 1.

¹³² Os resultados apresentados neste quadro correspondem à soma das respostas dos professores que consideraram a obrigatoriedade dos exames de 12º ano como uma medida positiva ou com aspectos positivos e negativos. Neste último caso, são apenas consideradas as respostas aos factores positivos.

A existência de uma orientação normativa que impõe aos seus pares as mesmas regras, ou seja, o cumprimento obrigatório dos programas é, pois, o aspecto que estes inquiridos e os que entendem que também existem aspectos negativos inerentes à imposição dos exames, mais valorizam.

A satisfação revelada pelo facto de estarem agora todos sujeitos às mesmas obrigações parece traduzir um dilema a que os professores se encontravam sujeitos no exercício quotidiano da sua actividade. Referimo-nos concretamente à ambiguidade do estatuto atribuído aos conteúdos programáticos pelos diferentes docentes e à sua dificuldade em leccionarem integralmente esses mesmos conteúdos e simultaneamente produzirem relações pedagógicas centradas em didácticas diversificadas, exigência que lhes é feita em nome da diversificação e individualização dos métodos de ensino que correspondam à diversidade de jovens com quem trabalham (Maroy, 2005, p.4).

Perante a impossibilidade de conseguirem compatibilizar estas duas obrigações, haveria professores que privilegiariam o cumprimento dos programas e os que se desvinculariam desta imposição para trabalharem mais equitativamente outras dimensões e componentes do trabalho escolar. José Alberto Correia e Manuel Matos referem, a este propósito, como para alguns professores estas escolhas constituíam verdadeiros dilemas (2001b, p.113).

O acentuado número de respostas concentrado na valorização da uniformização das práticas lectivas, poderá justamente significar que os inquiridos sentiam uma forte necessidade de verem resolvido um problema que aumentava as condições de incerteza em que desenvolviam a sua actividade e os colocava em confronto com os seus pares. Como referem José Alberto Correia e Manuel Matos, a “desmobilização subjectiva” dos professores está subjectivamente associada a um conjunto de circunstâncias que, de uma forma mais ou menos explícita, indiciam a existência de um intenso processo de erosão das relações entre as contribuições e as retribuições profissionais. Se, por um lado, o professor sente “que aquilo que está a fazer não é reconhecido por ninguém, não é reconhecido pelos alunos, não é reconhecido pelos pais e também não é reconhecido pelo poder político”, por outro lado, este défice de reconhecimento e de retribuições simbólicas é experienciado num contexto profissional onde se reforçam as tendências para o alargamento das contribuições que se esperam dos professores (2001b, p.96).

A regulação normativa das suas práticas lectivas devido à obrigatoriedade dos exames, terá, assim, introduzido dimensões de segurança e justiça no exercício do trabalho lectivo que parece ser bastante apreciada.

A importância que os docentes interrogados atribuem à existência de um factor que permita regular de modo idêntico a actuação de todos os professores, poderá estar também relacionada com uma forte urgência de valorizarem o seu estatuto profissional e elevarem a imagem de uma profissão que se encontra desacreditada, quer pela opinião pública, quer sobretudo por eles próprios. As respostas dos outros docentes (confira-se novamente **Quadro 6.9**) parecem, aliás, apontar neste sentido.

Face às inúmeras funções com que têm vindo a ser confrontados e que acentuam o seu mal-estar, os professores do ensino secundário poderão considerar que a existência dos exames de 12º ano veio sobretudo dignificar a sua profissão, na medida em que passaram a ter de desempenhar fundamentalmente as competências para os quais foram formados, isto é, ensinar, transmitir conhecimentos, leccionar.

O facto de poderem reassumir a actividade lectiva como eixo estruturante da sua actividade profissional poderá constituir uma condição indispensável para atribuírem um sentido renovado à sua função social e atenuarem a desproporção que sentem existir entre as suas contribuições e as retribuições simbólicas que auferem. O reforço do seu papel enquanto «transmissores de conhecimentos» poderá, desta forma, ser um meio que lhes permita afirmar a imprescindibilidade dos seus saberes profissionais, numa altura em que “a fragilização das condições em que exercem a sua actividade é agravada pelo processo de transformação e desvalorização social dos saberes pedagógicos” (Correia e Matos, 2001b, p. 98). Os *rankings* escolares podem precisamente ser entendidos como um meio que publicamente dá a conhecer os resultados da «competência pedagógica» dos professores, podendo contribuir para a recuperação da sua auto-estima e constituir um instrumento que lhes permita quebrar a imagem negativa da sua profissão quer perante os seus pares, quer perante a população em geral.

Será que a divulgação dos *rankings* escolares, enquanto instrumento de avaliação pública das práticas profissionais dos docentes do ensino secundário, foi percebida por estes actores escolares como uma “*situação crítica*” que ameaça as certezas das suas *rotinas profissionais institucionalizadas* e os induz a construir esquemas cognitivos «supra» racionalizados que lhes permitam pensar modos de actuação distintos e inovadores relativamente às suas práticas profissionais quotidianas?

Para respondermos a esta questão centrar-nos-emos primeiro na atenção que os docentes inquiridos prestaram à divulgação dos *rankings* escolares.

6.3. Os efeitos dos *rankings* escolares nas opiniões e atitudes dos professores do ensino secundário

6.3.1. Importância atribuída à divulgação dos *rankings* escolares

Um dos indicadores que nos permite detectar a importância que os inquiridos conferem à divulgação dos *rankings* escolares diz respeito à atenção que terão dedicado à polémica que *antecedeu* a sua publicação. Como o demonstrámos num outro capítulo, o jornal *Público*, ao longo do ano 2001, promoveu uma forte discussão pública sobre as vantagens e desvantagens da publicitação mediática dos resultados dos exames nacionais de 12º ano. A partir desse momento passou a estar em causa a possibilidade da acção dos professores ser avaliada publicamente. Provavelmente por isso mesmo, a maioria dos inquiridos acompanhou aquela discussão pública, quer através de conversas com os colegas, quer através da leitura do jornal *Público* – **Quadros 6.10 e 6.11.**

Quadro 6.10 – Número de professores que acompanhou a discussão pública realizada ao longo do ano 2001 sobre as vantagens e desvantagens da publicação de um *ranking* de escolas

<i>Acompanharam a discussão pública</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Sim	51	60
Não	34	40
Total de inquiridos	85	100

Quadro 6.11 – Meios através dos quais os professores acompanharam a discussão pública realizada ao longo do ano 2001, sobre as vantagens e desvantagens da publicação de um *ranking* de escolas

<i>Meios</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Jornal <i>Público</i>	19	38,8
Conversas com colegas	23	46,9
Conversas com familiares/amigos	3	6,1
Outros meios	4	8,2
Sub-total	49	100
Não se aplica*	34	
Não responde	2	
Total de inquiridos	85	

* Número de inquiridos que não tinha que responder a esta questão, de acordo com as orientações para preencherem o inquérito por questionário.

Em Agosto de 2001 foi publicado, em Portugal, o primeiro *ranking* escolar. Desde então, passaram a ser publicitados todos os anos por vários meios de comunicação social. A grande maioria dos professores – entre os quais se encontram os que não acompanharam a discussão mediatizada que antecedeu a sua publicação - teve conhecimento da divulgação pública dos *rankings* escolares ao longo dos anos 2001, 2002, 2003 e 2004 – **Quadro 6.12** através de várias fontes de informação, nomeadamente por intermédio do *Público* – **Quadro 6.13**.

Quadro 6.12 - Número de professores que teve conhecimento da publicação dos *rankings* escolares nos anos 2001, 2002, 2003 e 2004.

<i>Teve conhecimento</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Em 2001, 2002, 2003 e 2004	66	77,6
Em 2002, 2003 e 2004	10	11,8
Em 2003 e 2004	4	4,7
Apenas num dos anos identificados	2	2,4
Nunca teve conhecimento	3	3,5
Total de inquiridos	85	100

Quadro 6.13 – Meios de informação através dos quais os professores tiveram conhecimento da publicação dos *rankings* escolares nos anos 2001, 2002, 2003 e 2004

<i>Meios de informação</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Através de vários meios em todos os anos	36	43,9
Através do <i>Público</i> e outros meios (exceptuando a T.V.) em todos os anos	21	25,6
Só através do <i>Público</i> em todos os anos	8	9,8
Só através de outros jornais em todos os anos	1	1,2
Só através da T.V. em todos os anos	5	6,1
Através da T.V. e de outros meios (exceptuando o <i>Público</i>) em todos os anos	8	9,8
Só através de colegas em todos os anos	3	3,7
Sub-total	82	100
Não se aplica*	3	
Total de inquiridos	85	

*Número de inquiridos que não tinha que responder a esta questão, de acordo com as orientações para preencherem o inquérito por questionário.

No final do ano 2004, praticamente todos os inquiridos estavam cientes da avaliação pública mediatizada a que se encontravam submetidos. Mas significa isso que consideraram este fenómeno suficientemente relevante para se dedicarem à análise dos resultados dos *rankings* de escolas? O **Quadro 6.14** demonstra que a grande maioria dos respondentes consultou os *rankings* em 2001, 2002, 2003 e 2004, sendo significativo – 40,3% - o número dos que lhe prestaram atenção em mais do que uma situação em todos estes anos: no contexto escolar e sozinhos e/ou com família/amigos.

Quadro 6.14 – Situações em que os professores consultaram os *rankings* de escolas em 2001, 2002, 2003 e 2004.

<i>Situações em que os rankings foram consultados</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Sozinho e/ou com família/amigos, em todos os anos	21	31,3
Apenas na escola com colegas, em todos os anos	14	20,9
Nas duas situações, em todos os anos	27	40,3
Outras*	5	7,5
Sub-total	67	100
Teve conhecimento mas não consultou	18	
Total de inquiridos	85	

* Sozinho e/ou com família/amigos e nas duas situações em dois dos anos considerados

Independentemente de concordarem ou não com este modo de serem publicamente avaliados, parece ser possível afirmar que os *rankings* escolares não são irrelevantes para um número bastante expressivo dos professores que leccionam o 12º ano de escolaridade.

Na realidade, somente 18 dos 85 inquiridos afirma nunca os ter examinado, mas entre estes, apenas 8 professores justificaram o facto de não o terem feito por discordarem do modo como os *rankings* são realizados e por entenderem que estes “*não fazem justiça à realidade das escolas*”. Os restantes, não os consultaram porque “*não se encontravam a leccionar o 12º ano*” ou “*porque as disciplinas que leccionam não constam naquelas «listas»*”. O desinteresse relativamente aos *rankings* resultará então de uma percepção, da parte destes professores, de que aqueles resultados não os afectam directamente.

Poderá ser precisamente o motivo oposto que estará na origem do elevado grau de análise prestado pela maioria dos docentes aos resultados publicados. Como se observa no **Quadro 6.15**, grande parte dos inquiridos comparou os vários resultados da sua escola com as outras escolas ao nível nacional e comparou os resultados dos exames das suas disciplinas com os

das mesmas disciplinas das outras escolas igualmente a nível nacional, nos anos 2001, 2002, 2003 e 2004, sendo reduzido o número dos que se limitaram a identificar o lugar da sua escola no *ranking* e/ou a verificarem quais os estabelecimentos de ensino que ficaram melhor e pior posicionados naqueles anos.

Quadro 6.15 – Tipo de análise efectuada pelos professores aos resultados dos *rankings* escolares, em 2001, 2002, 2003 e 2004

<i>Tipo de análise realizada nos quatro anos considerados</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Comparou os vários resultados da sua escola com as outras escolas só da mesma região	12	7,0
Comparou os vários resultados da sua escola com as outras escolas ao nível nacional	51	29,8
Comparou os resultados dos exames das suas disciplinas com os das mesmas disciplinas das outras escolas só da mesma região	10	5,9
Comparou os resultados dos exames das suas disciplinas com os das mesmas disciplinas das outras escolas ao nível nacional	47	27,5
Comparou os resultados dos exames das suas disciplinas com os das outras disciplinas da sua escola	30	17,5
Apenas identificou o lugar da sua escola no ranking e viu quais as que tinham ficado melhor e pior classificadas	13	7,6
Apenas identificou o lugar da sua escola no ranking	4	2,3
Outro tipo de consulta	4	2,3
Total de respostas ¹³³	171	100

A atenção prestada aos *rankings* escolares por parte destes inquiridos confirma o efeito de *agenda-setting* provocado pelos órgãos de comunicação social, nomeadamente pelo *Público*, nas suas práticas. O facto de se preocuparem em avaliar comparativamente os «seus» resultados com os atingidos pelos seus pares do mesmo e de outros estabelecimentos de ensino nacionais revelará a consciência de que os *rankings* de escolas constituem instrumentos que produzem uma imagem pública sobre a sua instituição de ensino e sobre o seu próprio trabalho a que não são indiferentes. Não quer isso dizer, no entanto, que sobrevalorizem os efeitos que esta imagem provocará na «opinião pública».

¹³³ Nesta questão são **apenas** tidas em conta as respostas múltiplas de todos os inquiridos que indicaram a realização destas práticas nos **quatro** anos considerados.

6.3.2. Importância conferida aos efeitos públicos da divulgação dos *rankings* escolares

Os resultados do **Quadro 6.16** demonstram que a grande maioria dos professores¹³⁴ atribui muito mais relevância às recompensas «privadas» dos resultados dos exames do que aos seus «efeitos públicos». Na realidade, é quase inexpressiva a percentagem dos que dão preferência às consequências positivas dos resultados dos exames ao nível da sua imagem e da imagem da sua escola no *ranking* escolar.

Quadro 6.16 – Opinião dos professores perante o facto de os seus alunos obterem bons resultados nos exames nacionais no 12º ano

<i>Opiniões dos professores</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Não é importante	2	1,2
É importante porque sente que o seu trabalho foi compensado	74	44,3
É importante porque a sua imagem enquanto professor é valorizada	9	5,4
É importante porque os seus alunos trabalharam para isso e merecem-no	74	44,3
É importante porque contribui para melhorar a imagem da sua escola no <i>ranking</i>	8	4,8
Total de respostas ¹³⁵	167	100

A importância de verem o seu trabalho e o dos seus alunos compensado é, pois, francamente mais valorizada – ambas com 44,3% de respostas - do que os efeitos positivos que a divulgação pública dos resultados dos exames provocará na imagem dos docentes e das suas escolas.

Ao contrário da retórica defensora da avaliação dos desempenhos escolares – que tende a sobrevalorizar o nível cognitivo e intelectual do trabalho pedagógico – estas respostas parecem evidenciar a consciência prática de que o ofício dos professores é também composto pelos elementos relacionais e humanos. A actividade de base dos docentes assenta, com efeito, numa relação humana, dado que estes não trabalham «sobre» os alunos mas «com e pelos alunos», sobretudo desde que a psicologia introduziu as necessidades da criança no sistema educativo. A prática profissional dos professores é tão marcada pelas dimensões cognitiva e intelectual como pelas dimensões afectiva e emocional (Maroy, 2005, p.7).

¹³⁴ independentemente do sexo, dos anos de serviço, da área de estudos e da posição relativamente à publicação dos *rankings*, como se poderá comprovar nos quadros 37, 38, 39 e 40 – Anexo 1 .

¹³⁵ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **duas** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como alguns não responderam à questão, o total de respostas é inferior a 170.

Quando os professores se referem ao trabalho realizado por si e pelos estudantes ao longo do ano – e à compensação que daí podem retirar – poderão justamente estar a ter em conta as diversas dimensões que estruturam a sua acção pedagógica diária - cognitivas, relacionais, sócio-afectivas e comunicacionais e não apenas as componentes cognitivas e intelectuais que os exames avaliam. Ao atribuírem mais relevância à compensação «invisível» do seu trabalho e do dos estudantes do que à imagem mediatizada que anualmente é sobre eles produzida, os docentes parecem revelar a importância que atribuem a estes elementos «invisíveis» no desenvolvimento e resultados da sua actividade lectiva. Com efeito, apesar de serem mediaticamente desvalorizadas, as dimensões relacionais, sócio-afectivas e comunicacionais desempenham um papel imprescindível na estruturação dos produtos cognitivos da relação pedagógica (Correia e Matos, 2001b, p.118). Uma vez que estas componentes do trabalho pedagógico não só definem a actividade docente como também originam um julgamento por parte dos alunos com quem os professores diariamente trabalham (Maroy, 2005, p.7), parece-nos compreensível que estes inquiridos atribuam muito mais relevância à avaliação realizada pelos seus alunos do que à produzida pelos *media*.

Um outro traço constitutivo do trabalho docente reside na incerteza. Na realidade, e ao contrário do que parecem crer os defensores da avaliação objectiva e rigorosa dos desempenhos dos professores e alunos, “não existem relações unívocas que permitam aos professores prever, de modo *certo*, os resultados da aplicação de uma determinada técnica e método de ensino a um conjunto de alunos (sublinhados nossos, Maroy, 2005, p.8).

Enquanto a ideologia organizativa de tipo neotayloriano que tem vindo a penetrar profundamente nas matérias avaliativas assume as tecnologias pedagógicas e de avaliação como processos *certos*, *estáveis* e *objectivos* (sublinhados nossos, Lima, 2002a, p.28), as análises científicas têm vindo a questionar a fiabilidade da correcção das “provas de detecção do mérito” (Dubet, 2005, p.35) isto é, dos exames escolares. Com efeito, os estudos realizados por Pierre Merle (cf Dubet, 2005) demonstram, por exemplo, que o mesmo conjunto de exames de uma determinada área disciplinar (nomeadamente de uma que é considerada «exacta») quando corrigido por professores distintos é objecto de classificações diferentes. Como a norma do que “é um aluno médio” é fixada pelos estabelecimentos de ensino e pelos professores dos cursos, numa determinada escola um aluno pode ser considerado “fraco” e numa outra pode ser entendido como “médio” (Dubet, 2005, p.36). As classificações dos exames correspondem, assim, a um exercício incerto, flutuante e construído “localmente”, não possuindo, portanto, “a precisão de um cronómetro electrónico que designa o vencedor dos 100 metros” (Dubet, 2005, p.36).

As opiniões traduzidas no **Quadro 6.17** parecem precisamente evidenciar que estes professores possuem a consciência das «margens» de indeterminação que caracterizam as práticas avaliativas e do quanto estas podem interferir, quer nos resultados dos exames, quer no conseqüente posicionamento variável das suas escolas nos *rankings* escolares. A tónica que colocam no esforço da realização de um trabalho que acaba por não ser compensador: “*sente-se frustrado porque o seu trabalho não foi compensado*” (21,5%); “*sente-se frustrado porque o trabalho dos seus alunos não foi compensado*” (13,5%) - perfazendo um total de 35% de respostas - parece demonstrar a real dificuldade que os professores poderão sentir na redução da incerteza que marca os resultados da sua acção e a conseqüente decepção que daí advém quando aqueles não correspondem às suas expectativas.

Quadro 6.17 – Opinião dos professores perante o facto de os seus alunos não conseguirem obter bons resultados nos exames nacionais no 12º ano

<i>Opiniões dos professores</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Não fica surpreendido, pois as dificuldades evidenciadas pelos seus alunos ao longo do ano já o fazia prever	38	23,3
Sente-se frustrado porque o seu trabalho não foi compensado	35	21,5
Sente-se frustrado porque o trabalho dos seus alunos não foi compensado	22	13,5
Pensa que os alunos não se esforçaram o suficiente nos exames	17	10,4
Pensa que a sua imagem como bom professor pode ficar comprometida	1	0,6
Pensa que os resultados dos exames são sempre aleatórios e, por isso, não põe em causa a qualidade do seu trabalho	20	12,3
Pensa que os resultados dos exames são sempre aleatórios e, por isso, não reflectem o trabalho dos alunos ao longo do ano	25	15,3
Pensa que a imagem da sua escola pode ficar comprometida	2	1,2
Outra reacção	3	1,8
Total de respostas ¹³⁶	163	100

As respostas dos docentes que pensam que “*os resultados dos exames são sempre aleatórios e, por isso, não põe em causa a qualidade do seu trabalho*” (12,3%) nem “*(...) reflectem o trabalho dos alunos ao longo do ano*” (15,3%) - perfazendo um total de 27,6% de

¹³⁶ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **duas** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como alguns não responderam à questão, o total de respostas é inferior a 170.

respostas – reforçam a consciência que os professores possuem sobre a impossibilidade de controlar os resultados do seu trabalho, tornando mais compreensível a sua relativização das consequências positivas dos resultados públicos dos exames ao nível da sua imagem e da sua escola¹³⁷.

Estas respostas, podem, no entanto, constituir também uma clara reacção à introdução da avaliação externa nas suas rotinas profissionais. Na opinião de Correia e Matos, a expressão pública das “práticas privadas de avaliação” originaram um processo de desqualificação das práticas de avaliação, na medida em que desconsideraram administrativa e simbolicamente os professores enquanto avaliadores (2001b, p.119).

Praticantes de um ofício que assenta na avaliação (Perrenoud, 1999), os professores poderão, na verdade, perceber subjectivamente a correcção dos exames de 12º ano como uma “armadilha”, uma vez que esta, como não é por si controlada, constitui um elemento estranho à avaliação que realizam ao longo do ano lectivo. Mas, mais significativo ainda, a existência destas provas de avaliação, ao vir transcender a avaliação privada da sala de aula, passou a constituir “uma avaliação desta avaliação” (Correia e Matos, 2001b, p.120). O peso que esta «avaliação da sua avaliação» terá nas representações dos professores, poderá explicar por que motivo desenvolvem estratégias de ensino que visam treinar os alunos o melhor possível para o exame e, simultaneamente, justifiquem os resultados obtidos com o carácter aleatório dos mesmos.

Na verdade, se, por um lado, os professores parecem desvalorizar os resultados dos *rankings* de escolas, por outro, não deixam de se revelar bem cientes do julgamento público a que se encontram submetidos desde que os resultados dos exames do 12º ano passaram a ser objecto de uma seriação mediatizada - **Quadro 6.18**.

¹³⁷ A homogeneidade de opiniões revelada pelos inquiridos é clara quando analisamos os quadros 41, 42, 43 e 44 – Anexo 1, somando, por um lado, as respostas aos itens “*sente-se frustrado porque o seu trabalho não foi compensado*” e “*(...) o trabalho dos seus alunos não foi compensado*” e, por outro, as respostas aos itens “*os resultados dos exames são sempre aleatórios e, por isso, não põe em causa a qualidade do seu trabalho*” nem “*(...) reflectem o trabalho dos alunos ao longo do ano*”.

Quadro 6.18 – Opinião dos professores sobre os efeitos provocados pela divulgação pública dos exames de 12º ano

<i>Efeitos</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Efeitos negativos na imagem que a população portuguesa constrói sobre a qualidade dos <i>docentes</i> do ensino secundário público	50	20,2
Fez aumentar a procura das escolas <i>melhor</i> posicionadas no <i>ranking</i>	45	18,2
Efeitos negativos apenas na imagem que a população portuguesa constrói sobre a qualidade dos <i>docentes</i> do ensino secundário que leccionam nas escolas <i>pior</i> posicionadas no <i>ranking</i>	34	13,8
Estabeleceu distinções entre o papel dos professores do ensino básico e o papel dos professores do ensino secundário: os primeiros podem ensinar e contribuir para a formação integral dos seus alunos; os segundos têm que se preocupar sobretudo com os conteúdos programáticos	29	11,7
Efeitos negativos na imagem que a população portuguesa constrói sobre a qualidade dos <i>alunos</i> que frequentam o ensino secundário público	29	11,7
Contribuiu para melhorar a imagem de rigor e exigência de todos os professores do ensino secundário, nomeadamente dos que leccionam o 12º	12	4,9
Efeitos negativos apenas na imagem que a população portuguesa constrói sobre a qualidade dos <i>alunos</i> do ensino secundário que leccionam nas escolas <i>pior</i> posicionadas no <i>ranking</i>	11	4,4
Contribuiu para melhorar a imagem de rigor e exigência de todos os professores do ensino secundário, nomeadamente dos que leccionam o 12º que ensinam nas escolas <i>melhor</i> posicionadas no <i>ranking</i>	11	4,4
Permitiu aos professores reforçar o seu papel principal: ensinar, transmitir conteúdos programáticos	11	4,4
Obrigou as escolas a organizarem-se de modo distinto	8	3,2
Aproximou as famílias das escolas, porque estas passaram a estar atentas aos resultados do <i>ranking</i> e a pressionar os professores nesse sentido	2	0,9
Outra razão mais significativa	5	2,0
Total de respostas ¹³⁸	247	100

¹³⁸ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **três** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como alguns não responderam à questão, o total de respostas é inferior a 255.

Mais de metade dos professores interrogados entende que os *rankings* escolares provocam um julgamento público negativo sobre eles¹³⁹. Aliás, é bastante mais significativo o número de inquiridos que considera que a acção de todos os professores do ensino secundário público é avaliada negativamente (20,2%) do que eles que apenas remetem esta emissão de juízos de valor para os docentes que leccionam nas escolas pior posicionadas (13,8%). Embora alguns destes professores também entendam que esta avaliação da «opinião pública» se dirige igualmente aos alunos que frequentam o ensino público (11,7%) têm a percepção de que é sobretudo a imagem do seu trabalho que está em causa. A consciência que evidenciam sobre a possibilidade de os *rankings* escolares terem acentuado a emergência de um «mercado escolar» encontra-se patente no número de respostas concentradas no item “*fez aumentar a procura das escolas melhor posicionadas no ranking*” (18,2%).

A pressão induzida pela divulgação pública dos exames de 12º ano parece ter, como já havíamos assinalado, consequências nas práticas lectivas desenvolvidas por estes docentes. Este facto é assumido pelos 11,7% de inquiridos que assinalaram a resposta “*estabeleceu distinções entre o papel dos professores do ensino básico e o papel dos professores do ensino secundário: os primeiros podem ensinar e contribuir para a formação integral dos seus alunos; os segundos têm que se preocupar sobretudo com os conteúdos programáticos*”.

Em contrapartida, é bastante reduzida a percentagem de docentes (4,9%) que entendem que os *rankings* escolares contribuem para dignificar publicamente o seu estatuto sócio-profissional. Estando a maioria centrada nos efeitos negativos que estes provocam na sua imagem é compreensível que não identifique quaisquer vantagens na sua fabricação.

Os *rankings* escolares não são, assim percebidos pela maioria destes professores como um meio que publicamente dá a conhecer os resultados da sua «competência pedagógica» e lhes permitam recuperar a sua auto-estima. Estas consequências terão apenas advindo, para grande parte destes professores, da implementação dos exames nacionais, podendo inclusivamente estar a enfraquecer desde que passaram a ser publicadas as listas ordenadas das classificações obtidas nos exames do 12º ano.

Na realidade, se a existência dos exames parece ter contribuído para um aumento da satisfação do exercício do trabalho docente como anteriormente salientámos, os critérios de justiça que passaram a regulamentar as práticas lectivas dos professores e que estes valorizavam poderão estar em causa desde que passaram a ser alvo de uma avaliação pública.

A questão passará justamente pelo facto de muitos docentes considerarem que não é o

¹³⁹ Como se comprovará nos quadros 45, 46, 47 e 48 – Anexo 1, todos os inquiridos assinalaram maioritariamente esta opção de resposta.

produto das suas práticas que é alvo de uma avaliação pública, mas os resultados que os alunos obtêm nos exames.

Ora, como estes não são passíveis de serem controlados pelos docentes, podem dar origem a classificações bastante diferentes das que os estudantes obtiveram ao longo do ano lectivo, como foi salientado por outro professor na resposta à opção “outra razão”: “*o que é mais significativo é a comparação da nota interna e a do exame nacional*”. Esta afirmação permite-nos esclarecer ainda melhor porque motivo muitos docentes se sintam frustrados quando os alunos obtêm maus resultados, “*porque o seu trabalho não foi compensado*” e considerem que os “*resultados dos exames são sempre aleatórios, não reflectindo nem o seu trabalho nem o trabalho realizado pelos alunos ao longo do ano*”.

O dilema com que estes professores se debatem só parece ser resolvido por aqueles que entendem “*que os alunos não se esforçaram o suficiente nos exames*”, transferindo-lhes uma responsabilidade que não percebem como sua.

Os restantes deverão confrontar-se diariamente com a opção de promoverem um ensino centrado equilibradamente nas dimensões cognitiva, relacional, sócio-afectiva e comunicacional, tendo-as em conta na avaliação final dos alunos, ou privilegiarem a primeira, assumindo práticas cada vez mais racionalizadas e eficazes que contrariam a complexidade da natureza do seu trabalho.

A afirmação de um professor que declara, na opção “outra resposta” que “*os rankings escolares levaram a que alguns professores reprovem mais alunos para evitar que haja notas baixas*”, leva-nos a admitir a possibilidade de estas práticas avaliativas se generalizarem. Procurando defender-se o mais possível da subjectividade inerente ao julgamento público a que estão sujeitos, os professores poderão passar a refugiar-se em práticas pedagógicas mais adequadas às lógicas educativas «mercantis» impostas actualmente ao sistema de ensino público. Se assim for, a tensão existente entre os princípios que regulam a construção de uma escola justa será resolvida a favor da promoção do valor do mérito em detrimento da que advoga a igualdade distributiva de oportunidades.

Esta tensão – evidente no debate analisado no ponto 6.1.3. deste capítulo – encontra-se também presente nas representações dos docentes inquiridos.

6.3.3. Os professores e a «escola para todos» ou como se concilia a excelência de resultados com a promoção de um ensino igualitário

Questionados sobre a possibilidade de as escolas constituírem turmas só com alunos que pretendem prosseguir estudos de nível superior e outras só com alunos que pretendem terminar o 12º ano, o conjunto dos inquiridos praticamente dividiu-se entre os que concordariam com esta medida e os que a ela se oporiam - **Quadro 6.19** - sendo, no entanto, superior o número de professores que se manifestaram contra esta possibilidade¹⁴⁰.

Quadro 6.19 – Opinião dos professores relativamente à possibilidade de existirem turmas só com alunos que pretendem prosseguir estudos de nível superior e outras só com alunos que pretendem terminar o 12º ano

<i>Concorda com esta possibilidade</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Sim	38	44,7
Não	47	55,3
Total de inquiridos	85	100

Nas afirmações dos professores que afirmaram **discordar** da constituição de turmas «homogeneizadas» (**Quadro 53 – Anexo 1**) encontramos dois tipos de representações: por um lado, a valorização explícita do princípio da igualdade de oportunidades associada à defesa da manutenção da «escola para todos» e a discordância clara com a possibilidade de se formarem elites: “*a escola deve funcionar na base da igualdade*”; “*o sistema de ensino é universal e não classista*”; “*o sistema está feito para que todos os alunos possam ter oportunidades iguais*”; “*seria um violar intolerável do princípio da igualdade de oportunidades*”; “*não concordo com elitismos (...)*”; por outro, o reconhecimento de que todos os alunos têm que ter acesso a um determinado conjunto de conhecimentos e serem avaliados em função destes objectivos para poderem terminar o ensino secundário, dada a forma como o sistema de ensino se encontra estruturado: “*o que está em causa é a conclusão do 12º ano e a*

¹⁴⁰ A variedade de posições evidenciada pelos inquiridos a respeito da constituição de turmas homogéneas confirma como estes professores se relacionam de modo diversificado com a sua actividade profissional. Na verdade, enquanto a maioria dos homens discorda com a constituição de turmas “homogéneas”, as mulheres dividem-se equitativamente entre as que concordam e as que se opõem a esta possibilidade – Quadro 49 – Anexo 1. Por sua vez, tanto os professores que possuem menos experiência profissional (5-10 anos de serviço) como os que detêm mais anos de serviço (+ de 30 anos) são mais favoráveis à constituição de turmas “homogéneas” que os seus colegas - Quadro 50 – Anexo 1. Os inquiridos da área de estudo das Ciências Exactas também expressam preferencialmente a mesma opinião - Quadro 51 – Anexo 1. Já os inquiridos que são a favor da publicação dos *rankings* de escolas dividem-se em igual número entre os que concordam e discordam com aquela possibilidade, enquanto os respondentes que se opõem à publicação dos *rankings* discordam igualmente da constituição de turmas homogéneas – Quadro 52 – Anexo 1.

aquisição das mesmas competências por todos os alunos”; “o 12º ano é o ano terminal devendo por isso os alunos ter adquirido os conhecimentos e competências necessárias à sua certificação, independentemente dos seus projectos futuros”; “é pressuposto um aluno acabar o 12º ano com um determinado conhecimento quer prossiga ou não os estudos. Todos devem ter acesso aos mesmos conteúdos”; “todos devem atingir as aprendizagens determinadas para concluir o 12º ano”; “o 12º ano é terminal, os alunos devem ser avaliados em igualdade de circunstâncias”; “O exame final de 12º ano é único, logo todos os alunos têm de estar preparados para o fazer”.

Estas últimas opiniões parecem traduzir a aceitação pragmática de que actualmente o sistema de ensino se encontra orientado pela lógica sequencial e hierarquizada dos estudos. Como cada aluno tem, teoricamente, a capacidade e o direito de aceder ao final de cada ciclo de estudos e de ingressar no ensino superior, cada nível de escolaridade encontra-se organizado para que estas expectativas sejam cumpridas. Nesta ordem de ideias, os professores tendem a conceber o 12º ano como uma etapa de preparação para a fase seguinte – a entrada no ensino superior – que obriga à aquisição de uma “bagagem” de conhecimentos e competências necessárias para todos. Independentemente dos princípios relacionados com a igualdade de oportunidades e com o mérito, estes professores entendem que se deve garantir a todos os alunos a “cultura comum” a que têm direito para poderem terminar o ensino secundário e/ou ingressar no ensino superior. Em causa, está, assim, a defesa de um outro princípio de justiça: o que permite aos estudantes avançar nas diversas etapas da escolaridade (Dubet, 2005, p.58).

As opiniões dos docentes que **concordam** com a constituição de turmas homogéneas (**Quadro 54 – Anexo 1**) também evidenciam a consciência que o 12º ano é uma etapa de preparação para a fase seguinte – a entrada no ensino superior. No entanto, ao contrário dos seus pares, consideram que os alunos que pretendem prosseguir os estudos são, à partida, alunos mais interessados, motivados e exigentes. Por isso, a criação de turmas homogéneas seria a melhor forma de se valorizar o mérito destes alunos: *“a criação de condições para que os alunos excelentes pudessem desenvolver plenamente as suas capacidades”; “os alunos que pretendem continuar têm, de um modo geral, mais interesse no desenvolvimento das suas capacidades”; “alunos com o mesmo interesse em prosseguir estudos de nível superior serão mais exigentes no seu trabalho e mais interessados e motivados”; “a motivação dos alunos para prosseguimento de estudos é superior aos que não pretendem continuar”; “a falta de um projecto leva muitos alunos a arrastarem durante anos matrículas sem estarem interessados e*

boicotando a aprendizagem. O perfil do aluno que estuda e se prepara exige do professor atenção”.

Ao salientarem as diferenças de objectivos, aptidões e ritmos de aprendizagens de todos os alunos, os restantes inquiridos apresentam uma outra perspectiva claramente reveladora da dificuldade prática que os professores sentem em conciliar dois princípios de justiça distintos: promover o acesso dos mesmos conteúdos programáticos a todos os alunos para que estes tenham sucesso escolar e simultaneamente desenvolver níveis de exigência e aprendizagem elevados. Como Derouet bem refere, o olhar dos professores não consegue fixar-se sobre estes dois horizontes simultaneamente. Nas “Zonas Educativas Prioritárias”, muitos são confrontados com um dilema: situar-se numa perspectiva de igualdade de oportunidades é, no 2º e 3º ciclos do ensino básico, organizar o ensino de tal maneira que pelo menos uma parte dos alunos possa pretender ter acesso ao ensino secundário. Mas, esta organização implica um nível de exigência que corre o risco de excluir, de imediato, os mais fracos. Atentar nos mais fracos significa assumir uma certa flexibilidade relativamente aos programas, o que irá impedir os melhores alunos de acederem ao secundário (Derouet, 2002, p.10). Segundo este autor, esta dificuldade não se deve à “falta de imaginação pedagógica dos professores”, mas aos diferentes modelos de sociedade a que correspondem a prossecução destes objectivos (Derouet, 2002, p.6). No caso dos docentes que leccionam o 12º ano esta questão é ainda mais premente, dada a exigência de terem de preparar *todos* os estudantes para realizarem o melhor possível o exame de 12º ano. A resposta de um professor que concordaria com a constituição de turmas homogéneas ilustra exemplarmente esta realidade: *“só assim estamos a dar a mesma oportunidade a todos ou tratá-los de igual forma. Como podemos ter sucesso se exigimos o mesmo àqueles que vão prosseguir estudos e àqueles que apenas querem completar o 12º ano?”*

Enquanto alguns docentes assumem claramente este obstáculo ao admitirem que a formação de turmas homogéneas lhes permitiria tornar o seu trabalho mais eficaz: *“para uniformizar a metodologia, principalmente numa disciplina cujo exame pode ser específica para muitos cursos”*; *“uma turma homogénea pode facilitar a obtenção de melhores resultados”*; *“facilitaria o trabalho do professor (...)”*, um número mais expressivo de inquiridos centra-se nas diferenças de aptidões dos alunos para justificar a sua resposta: *“rentabilizar-se-iam aptidões e capacidades”*; *“os resultados do 12º ano são determinantes na vida de uma pessoa. O insucesso pode comprometer o futuro. As turmas homogéneas são uma mais valia para os excelentes e para os outros”*; *“além dos objectivos dos alunos serem*

diferentes, o ritmo de aprendizagem também é diferente, para além das personalidades, o que prejudica a aquisição de conteúdos para a classificação requerida de cada um”.

Ora, os resultados das pesquisas científicas têm demonstrado que a concentração de estudantes do mesmo nível em classes similares acentua as diferenças entre os alunos, pois não só limita o avanço dos mais “débeis” como pode, inclusivamente, impedir a sua progressão (Dubet, 2005, p.29). Os professores que concordam com a constituição de turmas homogêneas revelam, assim, um “senso comum” pedagógico que ignora os efeitos perversos provocados por práticas que, paradoxalmente, se encontram resguardadas por uma retórica que defende a promoção de um ensino igualitário.

O desacordo quanto aos critérios de justiça mais adequados para se promover uma educação justa e eficaz traduz bem a inexistência de um consenso entre estes inquiridos em torno do papel que consideram dever desempenhar para garantir o sucesso de todos os alunos numa etapa escolar que socialmente é cada vez mais entendida como a antecâmara de um novo ciclo de estudos pelo qual todos os alunos deveriam passar.

O problema coloca-se quando o debate sobre a justiça dos princípios que deverão ser aplicados é ultrapassado por práticas que se concentram unicamente na “«justeza» dos dispositivos” (Derouet, 2002, p.14). Isto sucederá se os professores passarem a direccionar os seus investimentos pedagógicos unicamente para os alunos que revelem mais aptidões e competências para atingirem a excelência escolar. Os efeitos destas práticas nos alunos mais desfavorecidos impedirão certamente a concretização do princípio da igualdade distributiva de oportunidades. Todavia, não deixarão de ser o resultado de um ajustamento dos próprios professores à lógica de racionalização e optimização do trabalho que se tem vindo a impor ao funcionamento dos estabelecimentos de ensino, precisamente em nome da promoção de uma maior justiça social.

6.3.4. Opiniões dos professores relativamente à publicação anual dos *rankings* de escolas

A responsabilidade que passou a ser atribuída aos professores para prestarem contas aos seus utilizadores adveio de uma evolução das concepções da administração central que diagnosticaram como problemas do serviço público a sua impessoalidade e a sua extraterritorialidade. Submetidos a um controlo longínquo, “os funcionários perdiam o sentido do serviço a prestar aos utilizadores, daí resultando um funcionamento da máquina em «roda livre», ou seja, no interesse dos próprios profissionais. O único meio de restituir aos professores o sentido da sua missão seria passar a confrontá-los com a procura social e, portanto, com o local”. (Derouet, 1996, p.75). Neste sentido, tem vindo a defender-se a

prática de uma gestão por objectivos, em que o controlo é exercido à posteriori e aplica-se tanto aos resultados como à regularidade dos meios utilizados para os atingir, em vez de se efectuar uma gestão baseada num controlo de conformidade *a priori* (Derouet, 1996, p.78). Dado que a coordenação do sistema educativo assenta em três pilares, a gestão do pessoal, a gestão dos fluxos financeiros e a avaliação, constituindo esta “o painel de bordo” necessário para a informação do piloto e para o exercício do seu controlo (Derouet, 1996, p.78), o sistema educativo poderá vir a evoluir para um novo modo de regulação: a concorrência entre uma série de pequenas empresas rivais no mercado da formação (Derouet, 1996, p.80). Actualmente, a modernização da escola passa, assim, pela promoção de um regime de governo e regulação pós-burocrático (“mistura variável de recurso ao modelo do Estado avaliador e, por vezes, do quase mercado”), pela atribuição de mais autonomia para os estabelecimentos de ensino que supostamente devem mobilizar-se em torno do trabalho de equipa e da inclusão de um projecto educativo e, por fim, pela conversão progressiva dos docentes a novos modelos de profissionalismo. De acordo com a ideologia educativa dominante, a conjugação destes elementos permitiria à escola enfrentar os desafios com os quais é actualmente confrontada, tornando-se simultaneamente mais justa e eficaz (Maroy, 2005, pág.4). A publicação dos *rankings* escolares traduz justamente esta filosofia de modernização da escola que responsabiliza os estabelecimentos de ensino e os professores pelos resultados da sua acção, situando-os numa perspectiva de mercado que, para ser eficaz, terá de ser competitivo (Santiago *et al*, 2004). Resta saber se os nossos inquiridos já incorporaram esta mesma perspectiva. Considerarão que a avaliação promovida através dos *rankings* escolares traduz os critérios de justiça que devem marcar as suas práticas?

Vejamos qual é a sua opinião relativamente à publicação anual dos *rankings* escolares e que grau de importância atribuem ao lugar ocupado pela escola onde têm leccionado na escala dos *rankings* para podermos responder a estas questões.

Como se observa no **Quadro 6.20**, apesar de ser superior o número de professores que **discorda** da publicação anual das listas que ordenam, por escola, as classificações dos exames de 12º ano (57,6%) a diferença relativamente aos que **concordam** (42,4%) não é muito expressiva em termos quantitativos¹⁴¹.

¹⁴¹ Não se verificam diferenças relevantes na opinião dos inquiridos quando analisadas as suas respostas por sexo, anos de serviço e área de estudos – Quadros 55, 56 e 57.

Quadro 6.20 – Opinião dos professores relativamente à publicação anual dos *rankings* escolares

<i>Concorda com a publicação anual dos rankings</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Sim	36	42,4
Não	49	57,6
Total de inquiridos	85	100

De igual forma, só muito poucos docentes apresentam uma divergência de opiniões totalmente polarizada no que respeita ao grau de importância atribuído ao posicionamento da sua escola nos *rankings* escolares. A grande maioria, como se constata no **Quadro 6.21**, divide-se entre os que o consideram “pouco importante” (43,5%) ou “importante” (37,6%). Independentemente do sexo, dos anos de serviço e da área de estudos, todos os inquiridos assinalam mais expressivamente a opção “pouco importante” – confira-se Quadros 58, 59 e 60 – Anexo 1. No entanto, o mesmo já não sucede quando analisamos as suas respostas segundo a sua posição relativamente à publicação dos *rankings* de escolas. Neste caso, e como seria de esperar, a oposição de perspectivas é notória. Enquanto 61,1% dos professores que *concordam* com a publicação destas «listas» consideram *importante* o posicionamento da sua escola, apenas 20,4% dos que *não concordam* assinalam esta opção. Consequentemente, a percentagem dos inquiridos que *discordam* com os *rankings* e os consideram *pouco importante* é de 57,1%, ao passo que somente 25% dos que são a favor da sua publicação lhes atribuem pouca importância (Quadro 61 – Anexo 1).

Quadro 6.21 – Opinião dos professores relativamente à importância que atribuem ao posicionamento da sua escola na escala dos *rankings* escolares

<i>Opinião dos professores</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Muito importante	4	4,7
Importante	32	37,6
Pouco importante	37	43,5
Nada importante	12	14,1
Total de inquiridos	85	100

6.3.4.1. Opiniões dos professores que concordam com a publicação dos *rankings* escolares e atribuem importância ao posicionamento da sua escola naquelas listas

Nas justificações dadas pelos inquiridos que são **a favor** da publicação dos *rankings* escolares (Quadro 62 – Anexo 1), é possível detectarem-se argumentos próximos das concepções que os entendem como um meio capaz de medir a qualidade do ensino ministrado nos diferentes estabelecimentos escolares: “*é sempre uma forma de tomar conhecimento da realidade global do ensino em Portugal*”; “*é uma informação bastante útil que merece o interesse geral*”; “*é uma forma de comparação de resultados que considero bastante válida e, por vezes, dá para inferir conclusões quanto aos critérios de avaliação utilizados nas escolas*”; “*é uma notícia de interesse nacional e/ou regional*”. Confrontados com uma retórica que acentua a necessidade de os professores desenvolverem um serviço de qualidade com vista aos interesses dos utentes da escola, estes docentes parecem ter incorporado o discurso dos produtores de opinião que entendem que os *rankings* escolares produzem informações «objectivas» e «fidedignas» sobre a realidade educativa nacional.

Outras perspectivas associam-se a estas mas, apesar de traduzirem o mesmo espírito, mostram-se mais críticas, na medida em que colocam reservas ao processo de elaboração dos próprios *rankings* escolares: “*permite situar a escola face ao panorama do País, apesar das variáveis envolvidas. O ranking deve ser acompanhado de explicações sócio-económicas da população da escola*”; “*com alguma cautela os rankings podem dar elementos importantes. Julgo que é importante que os contextos sociais das escolas também sejam considerados*”; “*concordo mas considero que se devem ter em conta o contexto da escola, o nível sócio-cultural dos alunos, as acessibilidades de acesso à cultura*”;

Um outro conjunto de docentes revela-se mais preocupado com a utilização que deveria ser feita dos *rankings*, defendendo que estes deveriam ser aproveitados para se promover a melhoria do sistema educativo público: “*concordo se a sua análise for feita de forma honesta e com a finalidade de fornecer indicações para uma melhoria do sistema de ensino*”; “*deveria servir de meio para dar apoio às escolas com menos sucesso*”; “*para obrigar o ministério a corrigir situações deploráveis de escolas e professores, bem como de algumas causas do insucesso escolar*”; “*pode levar o Ministério da Educação a ultrapassar os problemas das escolas que estão pior colocadas*”. Estas expressões constituirão um modo de estes professores reagirem contra um eventual “perigoso descomprometimento e desresponsabilização do Estado face às fracas *performances* dos alunos” (Santiago *et al*, 2004, p.21), caso este as entenda apenas como resultantes da ineficácia da política interna e organizacional da escola e não tanto como resultados dos factores sociopolíticos contextuais

mais amplos? Ou significarão que possuem a percepção que o impacto da divulgação dos *rankings* escolares corresponde menos “a uma melhoria do sistema de ensino secundário e mais a uma forma de *condenar* ao eterno insucesso as escolas mais desfavorecidas do ponto de vista geográfico, social (composição social da população escolar) e curricular – cursos tecnológicos ou gerais”? (sublinhados dos autores, Santiago *et al*, 2004, p.21).

Se, porventura, estes professores terão dúvidas sobre as vantagens decorrentes da publicitação dos *rankings*, alguns docentes parecem concordar com todos os que advogavam que a divulgação dos *rankings* permitiria às escolas e aos professores “superarem-se” melhorando, conseqüentemente, a qualidade das suas práticas (Santiago *et al*, 2004, p.23).

As opiniões que a seguir transcrevemos evidenciam, na verdade, que uma parte dos inquiridos encara os *rankings* como um instrumento de auto-avaliação do desempenho dos professores e um incentivo para o aperfeiçoamento da actividade docente: “*a avaliação, sobretudo no 12º ano será honesta e transparente. Situações menos claras estarão forçosamente expostas. Os professores prestarão mais atenção ao processo de avaliação e também à forma como leccionam*”; “*Ajuda à auto-avaliação do professor. A partir da publicação dos rankings mais facilmente auto-avaliar o meu trabalho com os alunos ao longo do ano, tentando superar os resultados anteriores*”; “*é de certa forma um incentivo para a preparação dos alunos ser melhor (...)*”.

As razões apresentadas pelos docentes que atribuem **importância** ao lugar ocupado pela sua escola nos *rankings* escolares (Quadro 63 – Anexo 1), reforçam este ponto de vista, permitindo-nos concluir que muitos professores reconhecem que os *rankings* escolares reflectem publicamente os resultados da sua actividade profissional, originando, assim, um processo de confrontação social ao qual não são indiferentes. O poder simbólico que os meios de comunicação social possuem para delimitar os quadros de referência de percepção da realidade social educativa é claramente reconhecido por estes professores: “*a posição no ranking não pode, de forma alguma, ser ignorada pelos professores. O benchmarking é sempre útil*”; “*apesar de não ser fundamental, está em causa a imagem da escola onde lecciono*”; “*é a imagem da minha escola*”; “*o estudo é público e se o é, terá sempre conseqüências na opinião. Daí a sua importância*”; “*apesar dos condicionalismos, os exames são o único meio de avaliar professores e alunos, proporcionando uma avaliação do trabalho da escola*”.

Noutras respostas surgem mais elementos que nos permitem consolidar a ideia de que os *rankings* escolares são utilizados por alguns professores como um elemento que os leva a reflectir sobre as estratégias que adoptam e os incentiva a aperfeiçoarem a forma como

realizam o seu trabalho: “*será um importante instrumento de trabalho no sentido de melhorar práticas lectivas*”; “*é deste modo que as escolas devem escolher as melhores estratégias para melhorar a qualidade do ensino e a qualidade dos alunos*”; “*é um facto que o lugar que a escola ocupa nos obriga a reflectir sobre o percurso escolar do aluno e a discutir com os alunos estratégias de aperfeiçoamento*”; “*permite-me aferir e avaliar a qualidade do trabalho desenvolvido na minha comunidade escolar*”; “*porque nos leva a reflectir sobre todo o processo, procurando respostas, soluções para melhorar a prestação dos alunos*”.

Enquadrados num contexto onde, por um lado, são vistos como irresponsáveis e incompetentes e, por outro, estão sujeitos a uma avaliação do desempenho baseada em “opiniões que se produzem, reproduzem e são reconhecidas num jogo estruturado em torno de convenções mais ou menos implícitas e obscuras” (Correia e Matos, 2001b, p.127), a maioria dos professores que se posicionaram a **favor** da publicação dos *rankings* de escolas parecem, em suma, aceitar serem publicamente avaliados por uma modalidade de apreciação que lhes parecerá mais justa, porque se encontra apoiada em provas «objectivamente» estruturadas, levando-as em consideração na reflexão crítica que realizam sobre as suas práticas.

6.3.4.2. Opiniões dos professores que discordam com a publicação dos *rankings* escolares e atribuem pouca importância ao posicionamento da sua escola naquelas listas

Por seu lado, a grande maioria dos inquiridos que **não concordam** com a publicação dos *rankings* de escolas (Quadro 64 – Anexo 1), desconsidera precisamente os critérios «objectivos» que presidem à sua elaboração, entendendo que estes não são adequados para reflectir publicamente a qualidade do seu trabalho e dos seus pares: “*a publicação do ranking pressupõe uma hierarquização das escolas baseada num único indicador. Ignora o contexto em que decorre a aprendizagem e os factores que o condicionam*”; “*apresentam apenas números, sem ter em conta a diversidade de situações de ensino-aprendizagem. Não classificam as escolas*”; “*as escolas são diferentes a nível nacional, quer em termos geográficos quer devido ao facto de estarem integradas em ambientes sócio-culturais distintos. Como podemos fazer comparações?*”; “*considero que não se devem colocar na mesma balança alunos de escolas com contextos sócio-económicos totalmente diferentes e com diferentes objectivos – querem prosseguir estudos ou apenas concluir o 12º ano*”; “*há muitos tipos de escolas e muitas variáveis em jogo (estabilidade do corpo docente, privadas e públicas, boas e más condições de trabalho...)*”; “*não é possível comparar resultados de escolas estruturalmente diferentes; misturar públicas com privadas, meios sócio-económicos diferentes, etc*”.

Todavia, tal como os professores que concordam com a publicação dos *rankings*, parte dos inquiridos que apresentam uma opinião oposta não deixam de considerar que estão sujeitos a um julgamento público, porventura mais acentuado devido à existência de um mercado escolar atento aos resultados dos *rankings*, como é evidenciado por alguns: *“resulta de uma análise que não é enquadrada num contexto mais aprofundado. Por isso distorce a opinião das famílias e não favorece juízos críticos em relação à educação”*; *“condiciona a opinião dos alunos e pais em relação à qualidade da escola, quando por vezes não deve ser essa a leitura”*; *“influencia a decisão dos alunos virem ou não para uma dada escola (...)”*; *“(…) Estigmatiza as escolas com resultados negativos, afastando os alunos”*.

Na opinião de outros docentes, o problema deste julgamento público reside justamente no facto de os *rankings* escolares reflectirem uma imagem errónea da actividade que é realizada nas escolas secundárias públicas. Nesta ordem de ideias, rejeitam a realização de uma hierarquização profissional produzida a partir do exterior da escola, que percebem como profundamente penalizadora e injusta: *“a comparação de resultados de classificação de exames conduz a uma ocultação e mesmo a uma leitura deturpada das condições ambientais de cada escola”*; *“a publicação tem contribuído para uma imagem errada da maioria das escolas públicas. As privadas são melhor colocadas porque se sabe que há alunos/turmas mais homogéneas o que não acontece no público”*; *“há variadíssimos factores que conduzem à deturpação dos valores do ranking”*; *“os resultados do ranking não revelam a qualidade do ensino e dão imagens erradas das escolas onde o nível sócio-cultural dos alunos é mais baixo”*.

A falta de credibilidade atribuída aos *rankings* escolares e a injustiça dos julgamentos sobre o mundo escolar que aqueles poderão produzir são reafirmadas nos argumentos dados por grande parte dos professores que consideram **pouco ou nada importante** o lugar ocupado pela sua escola nos *rankings* escolares (Quadro 65 – Anexo 1): *“a escola onde lecciono não pode ser comparável”*; *“não atribuo importância aos rankings tal como são elaborados”*; *“devido aos critérios e parâmetros de elaboração dos rankings”*; *o ranking engloba escolas que não são comparáveis*; *“o ranking não determina a qualidade da escola”*; *“o relativismo nas situações regionais e sócio-culturais dos alunos e suas famílias condiciona qualquer estatística”*; *os rankings obedecem a uma fórmula cuja credibilidade está por demonstrar”*; *“são mal elaborados, tiram conclusões pouco rigorosas e não contribuem para resolver o problema do insucesso escolar”*; *“as variáveis tidas em conta nos rankings não fazem transparecer outras realidades como o meio envolvente”*

Ao criticarem os critérios de elaboração dos *rankings* e ao não considerarem importante o lugar ocupado pela sua escola naquelas listas, outros docentes não só manifestam a sua discordância perante a ordenação e hierarquização do mundo escolar em torno dos valores da eficácia e da produtividade, como ainda denunciam os seus efeitos perversos, isto é, o facto de estes poderem gerar dissonâncias que ameaçam a função democratizadora da escola e o favorecimento de práticas de ensino «instrumentalizadas» e «mercantilizadas»: “os *rankings* não são feitos com equidade. Não se pode pôr no mesmo saco escolas públicas que têm de aceitar todos os alunos e privadas que aceitam os alunos que lhes convêm, por exemplo”; “a escola acolhe todo o tipo de alunos e não se limita a excluir os menos bons no 10º ano. Os professores tentam recuperá-los e fazer com que não desistam. Por isso é muito difícil obter bons resultados no *ranking*”; “as escolas aparecem nos primeiros ou últimos lugares por factores que muitas vezes nada têm a ver com o trabalho, esforço e dedicação de um professor”; “a minha preocupação é levar o maior número de alunos a completar o 12º ano e não preparar todos os alunos para a faculdade”.

Em síntese, para os professores que **discordam** com a publicação dos *rankings* de escolas, estes não constituem uma “referência” válida para interpretar a realidade educativa, ao contrário do que defendem alguns produtores de opinião do *Público*, pois os dados que estas «listas» apresentam não só não dão traduzem a complexidade do trabalho escolar e o conjunto de dimensões que o envolvem, como inclusivamente ocultam o papel dos factores sociais e culturais no (in)sucesso escolar, aspecto salientado por muitos quando mencionam o facto de os *rankings* não terem em atenção estas variáveis. Neste sentido, estes docentes revelam uma reflexividade mais próxima da que tem sido produzida por análises científicas, como é o caso, por exemplo, da que foi realizada por Matos, *et al*, (2006), do que os professores e todos os produtores de opinião que aceitam os dados dos *rankings* como indicadores fiáveis da qualidade e/ou da eficácia das escolas.

6.3.4.3. Sentidos que os professores atribuem ao exercício da sua profissão – opiniões diferenciadas, efeitos opostos

O conjunto das opiniões transcritas demonstra como estão em causa, na comunidade docente, distintos modos de relacionamento com a profissão e modalidades compósitas de se apreciar a justiça da avaliação educativa. Uma vez mais, é notório como a classe docente se encontra repartida entre opiniões heterogéneas e em posições diversificadas.

Enquanto uns professores preferirão, apesar de tudo, serem avaliados com base em critérios exteriores e mais «objectivos», outros recusam uma avaliação externa que não tem em conta todos os factores que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Os primeiros

conseguirão efectuar “uma gestão equilibrante dos conflitos de responsabilidade em que se encontram envolvidos” (Correia e Matos, 2001b, p.111), produzindo um discurso adaptado aos valores da mudança e da inovação que julgam dever protagonizar. Questionamo-nos, porém, se isso não resultará apenas de verem que o seu desempenho profissional contribui para a produção de boas qualificações escolares dos seus alunos.

Os segundos, eventualmente também porque não conseguem atingir os objectivos que lhes são mediaticamente propostos, não incorporam a retórica da responsabilização total pelos (dis)funcionamentos do sistema, mas poderão sentir cada vez mais fragilizada a sua posição na profissão. De facto, segundo Correia e Matos, esta situação é geradora de um sofrimento profissional que muitos professores tendem a dissimular subjectivamente (Correia e Matos, 2001b, p.111).

Muitas das afirmações transcritas parecem, traduzir, na verdade, os efeitos díspares que a publicação dos *rankings* escolares poderá ter provocado no modo como os docentes se relacionam subjectivamente com a profissão.

Assim, aqueles docentes que conseguem gerir equilibradamente os conflitos de responsabilidade em que se encontram envolvidos poderão ver aumentada a sua auto-estima e a motivação para exercerem o seu trabalho, atribuindo um sentido renovado ao seu trabalho, como as suas afirmações o comprovam: “*apesar de não serem tudo, têm contribuído para as escolas secundárias aumentarem o seu grau de exigência*”; “*gosto de me reconhecer nos bons resultados*”; “*uma escola com boa posição no ranking leva-nos a desempenhar as nossas funções de modo mais empenhado*”; “*a auto-estima relativamente ao trabalho que se efectua*”; “*felizmente tem tido um lugar bastante satisfatório*”; “*gosto de saber que os alunos da minha escola ficam bem posicionados*”.

Em contrapartida, um agravamento do seu mal-estar na profissão, a agudização da consciência de que não recebem as contrapartidas simbólicas do investimento que realizam e uma acentuada desmotivação para exercerem a docência, será aquilo que é sentido por outros professores: “*A discussão dos rankings é política e não visa melhorar a educação mas promover facções políticas e personalidades que nada têm a ver com a matéria. Ofende os profissionais e iliba os responsáveis*”; “*é uma deturpação criminosa com consequências graves para a saúde psíquica de vários intervenientes no mundo escolar*”; “*não houve uma palavra de apreço junto de uma turma que conseguiu colocar-se entre os 10 primeiros. Existe a necessidade de justificar sempre a diferença entre os níveis de avaliação interna e externa*”; “*os dados sócio-culturais não são evidenciados neste tipo de trabalho. Não revelam o esforço e o empenho das escolas que aceitam os ‘deserdados’ da sociedade*”; “*pode não ser nada*”.

gratificante para quem trabalha e se esforça e também para a imagem da escola”; “é extremamente desmotivador para toda a comunidade educativa pertencer à escola pior classificada”.

6.3.5. Os efeitos do *ranking* escolar na acção pedagógica dos professores

O facto de a maioria dos professores percepcionarem os *rankings* escolares como meios que produzem um julgamento público sobre o mundo escolar em geral, e sobre o seu desempenho, em particular, não é, no entanto, condição suficiente para que estes considerem que estão perante uma “situação crítica” que os induz a pensar modos de actuação distintos e inovadores relativamente às suas práticas profissionais quotidianas.

Na verdade, só um número reduzido do total de docentes inquiridos afirma que o facto de o *ranking* escolar ter passado a ser publicado anualmente fez com que passassem a reflectir mais e/ou de outra forma sobre o “modo como os alunos são preparados para realizarem os exames de 12º ano” (21,2%), sobre “as suas práticas pedagógicas” (16,4%) e sobre “o seu papel como professores” (15,5%) - **Quadro 6.22**¹⁴².

Quadro 6.22 – Número de professores que indicaram ter passado a reflectir mais e/ou de outra forma sobre várias questões, pelo facto de o *ranking* escolar ter passado a ser publicado anualmente

<i>Questões enunciadas</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Papel do sistema de ensino na sociedade portuguesa	40	17,7
Papel da sua escola no sistema de ensino	24	10,6
O seu papel como professor/a	35	15,5
Modo como a sua escola funciona em termos organizativos	22	9,7
Modos como os alunos são preparados para realizarem os exames de 12º ano	48	21,2
Práticas pedagógicas adoptadas pelos seus colegas	20	8,8
Suas práticas pedagógicas	37	16,4
Total de respostas ¹⁴³	226	100

¹⁴² Não se verificam diferenças significativas nas respostas dos inquiridos quando analisadas por sexo, anos de serviço, área de estudos e posição relativamente à publicação dos *rankings* escolares – Quadros 66, 67, 68 e 69 – Anexo 1.

¹⁴³ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as hipóteses de respostas que correspondiam à sua situação, não se tendo pré-definido um limite máximo de respostas. O total obtido corresponde, por isso, à multiplicidade de respostas dadas.

Mais significativo ainda é o facto de apenas 22,4% dos inquiridos assumirem que a publicação dos *rankings* escolares influenciou o modo como passaram a leccionar – **Quadro 6.23**¹⁴⁴.

Quadro 6.23 – Opinião dos professores relativamente à influência do *ranking* escolar no modo como passaram a leccionar ao 12º ano

<i>A publicação dos rankings teve influência nas práticas lectivas</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Sim	19	22,4
Não	66	77,6
Total de inquiridos	85	100

O processo de recepção das mensagens mediáticas, recordamos, é um processo de “negociação do significado” no qual interferem diversas variáveis. A falta de credibilidade e confiança que os docentes atribuem aos critérios que presidem à elaboração das listas ordenadas das escolas, por um lado, e o facto de ideologicamente defenderem a realização de uma avaliação multidimensional que integre os aspectos qualitativos da realidade educativa, por outro, explicarão porque motivo a grande maioria dos inquiridos não alterou as suas práticas pedagógicas.

Mas, para além disso, um outro factor poderá explicar estes resultados: parte dos docentes que não alteraram as suas práticas lectivas (Quadro 74 – Anexo 1), não o fizeram porque estas *já* visavam o objectivo exame e *já* tinham em atenção as diferenças entre as notas obtidas na frequência e as notas dos testes nacionais: “*sempre tive em atenção a meta do exame. Sempre comparei as notas dos meus alunos com as dos outros alunos [da região onde está a minha escola] e eram melhores devido a duas horas extra por semana*”; “*o resultado obtido pelos meus alunos no exame é idêntico ao resultado final do 3º período; por considerar que as estratégias já eram adequadas, porque sempre tive a preocupação de comparar os resultados dos meus alunos no exame e CIF*”; “*não alterei a metodologia, passei somente a treinar mais provas de exame*”.

Fruto das orientações políticas na área da educação, a emergência do paradigma da “educação contábil” (Lima, 2002b, p.106), poderá, na verdade, ter provocado efeitos nas práticas profissionais dos docentes muito antes de os *rankings* escolares serem publicitados.

¹⁴⁴ Uma vez mais, não se registaram variações de resposta dignas de registo entre os inquiridos – Quadros 70, 71, 72 e 73 – Anexo 1.

Importa, pois, termos em atenção que o discurso omnipresente da qualidade da educação, da avaliação, dos resultados, do rigor principiou a fazer-se sentir no início da década de noventa, tendo-se acentuado desde que os exames nacionais de 12 ano passaram a ser obrigatórios. Terá sido, assim, a partir de meados dos anos noventa que objectivamente tomou forma “*a educação que conta*, isto é, aquela que é orientada segundo objectivos precisos e que dessa forma se torna *contável* através da acção de instâncias de *contadoria* e dos respectivos agentes e processos *contadores*” (sublinhados do autor, Lima, 2002b, p.106).

Ao perspectivarem as escolas, o ensino e a aprendizagem como elementos quantificáveis e mensuráveis, via processos avaliativos validados, fiáveis e fidedignos, (procurando, assim, esbater imperfeições e subjectividades), as orientações políticas contribuíram, com efeito, como salienta Lima, para discriminarem a educação *que conta* da educação que *não conta*, ou *conta menos* (sublinhados do autor, Lima, 2002b, p.107). A educação *que conta* centra-se no cálculo e na mensuração dos resultados, sendo a que *não conta* ou *conta menos* a que se refere aos processos e dimensões educativas mais amplas e informais, que visam a incorporação de «competências» e de «qualificações» de tipo democrático e cívico (Lima, 2002b p.107).

Assim sendo, aventamos a possibilidade de ter sido a partir do momento em que foi implementada a obrigatoriedade de realização de exames nacionais que muitos docentes se sentiram impelidos a assumir uma “lógica de acção por objectivos” (Derouet, 1996, p.78), adoptando práticas pedagógicas que visassem a rentabilização máxima dos resultados. A afirmação de um professor que *não alterou* as suas práticas, é clara a este respeito: “*desde 1996 que tenho a preocupação com os resultados obtidos pelos meus alunos nos exames, tendo procurado fazer o ajustamento necessário na gestão do programa para um melhor desempenho*”.

Se, porventura, os professores que *alteraram* a forma como leccionavam ao 12º ano resistiriam a sobrevalorizar as dimensões mensuráveis, comparativas e avaliativas da educação, desde a publicação dos *rankings* escolares passaram a atribuir tanta importância aos exames (Quadro 75 – Anexo 1) que parecem deles fazer “a sua razão de existir” (Correia e Matos, 2001b, p.126): “*elaboração de testes sumativos tendo em vista os exames nacionais*”; “*inclui o objectivo exame nas aulas*”; “*maior preparação dos alunos para a estrutura dos exames e dos seus conteúdos*”; “*introduzi o objectivo maior de centrar a aprendizagem nos conteúdos que são testados em exame*”; “*eliminei o acessório, centrei-me nas capacidades de que serão objecto de testagem, utilizo menor variedade de metodologias; privilegiei o ensino a nível médio ou superior*”; “*passei a preparar os alunos quase exclusivamente para o*

exame”; “preocupação em treinar os alunos para a realização dos exames e cumprir o programa”; “procurar dar aos alunos mais informação sobre a forma como resolver os exames. Não chega saber os conteúdos, tem de se saber como organizar as respostas, estar atenta aos enunciados, gerir os timings”; “tentei prepará-los para o exame fazendo mais problemas e perguntas que saem nos exames para atingirem sucesso escolar”.

Os *rankings* escolares parecem, assim, terem sobretudo influenciado a forma como os professores passaram a avaliar os seus alunos. A valorização da avaliação aferida dos desempenhos dos alunos em detrimento da avaliação formativa constituirá a consequência mais evidente da adopção destas práticas. O risco de a multiplicidade de olhares sobre os alunos se ir reduzindo e de estes passarem apenas a ser representados como meros reprodutores de conhecimento - dada a desvalorização que passa a ser concedida à sua participação nas aulas e ao seu envolvimento nas diferentes actividades educativas, incluindo as actividades extra-curriculares (Santiago, *et al*, 2004, p.20) - torna-se então bastante provável, como, aliás, o reconhecem alguns professores: “preparar os alunos para o exame não significa prepará-los bem, mas sem notas nos exames não há opção de escolha e a minha leccionação é orientada para o exame”; “levou a que me preocupasse mais com os conteúdos programáticos e menos com outro tipo de actividades que podiam ser mais significativas para os alunos”; “as avaliações passaram a ser feitas de acordo com o modelo dos exames anteriores. Algumas abordagens passaram a ser feitas de modo pragmático tendo em conta as orientações dos exames anteriores e não com espírito crítico”.

Das suas afirmações é também possível constatar um outro efeito paradoxal que a divulgação mediática das «listas» terá provocado na actividade lectiva destes docentes.

No discurso modernizador preconizado pelos defensores do *ranking* escolar e pelos que entendem que o sistema escolar deverá acompanhar as mudanças que as sociedades actuais têm sofrido, estão em jogo diversas variáveis, nomeadamente o comprometimento dos professores numa dinâmica escolar colectiva que visa superar as características tradicionais do trabalho docente: trabalho centrado no ensino e nos alunos, protegido e isolado do trabalho dos outros professores (Tardif e Lessard, 1999, citado por Maroy, 2005, p.6), dispondo de uma forte autonomia à qual, como já o mencionámos, encontra-se associada um forte isolamento e incerteza. Neste sentido, pretende-se que os docentes construam uma identidade “organizacional”, “inovadora e cooperativa” prescrevendo-se, para isso, um tempo de trabalho dedicado à componente lectiva e um tempo dedicado a tarefas de gestão e actividades em grupo (Maroy, 2005, p.10). Pretende-se ainda que assumam o modelo de profissionalismo correspondente ao do “prático reflexivo”, isto é, a de um actor educativo que aplica uma

pedagogia do tipo construtivista e diferenciada - tanto mais importante quanto mais se acentua a heterogeneidade do público escolar -, que trabalha em equipa e investe na vida colectiva do seu estabelecimento escolar (Maroy, 2005, p.8 -10).

Ora, tudo indica que a maioria dos professores inquiridos continua a construir a sua identidade muito mais a partir de uma “definição profissional” (Maroy, 2005, p.8) do que “organizacional”, dada a importância que atribuem ao exercício da *actividade lectiva* e à componente das competências disciplinares e da transmissão dos saberes. Deste modo, em vez do modelo do “pedagogo” – professores centrados no processo de aprendizagem do conhecimento («ensinar a aprender a aprender») e do modelo do “prático reflexivo”, poderemos estar a assistir ao retorno do modelo do “mestre”, característico do *ethos* do docente do princípio do século XX (Lang, 1999, citado por Maroy, 2005, p.9). Na verdade, as características do ensino promovido pelo “mestre instruído” parecem corresponder às evidenciadas pelos professores que interrogámos: docentes que dominam antes de mais os saberes disciplinares, trabalham individualmente e aplicam uma metodologia de tipo “monolítico” e transmissivo” centradas nos conteúdos programáticos das suas disciplinas (Maroy, 2005, p.9).

Aliás, o que diferencia estes professores uns dos outros, não será o desenvolvimento de práticas lectivas diversificadas, mas uma concepção simbólico-ideológica da sua actividade profissional claramente discordante da visão que sobre eles é actualmente promovida e que os *rankings* materializam.

Será, assim, por isso, que parte dos docentes que *não* alteraram o modo como leccionavam o 12º ano, se insurgem contra os *rankings* escolares não admitindo, pelo menos retoricamente, que estes interfiram no seu trabalho (Confira-se novamente Quadro 74 – Anexo 1). Em consequência, afirmam o seu profissionalismo, defendem uma auto-análise integrada na sua actividade diária e exaltam o exercício responsável da autonomia que dispõem, bem como a importância de desenvolverem uma relação pedagógica com os alunos: “no dia em que colocarem máquinas a fazer o papel de professores talvez atinjam essa uniformidade de critérios que dê aos rankings a isenção científica que lhe atribuem”; “lecciono o 12º ano e os outros com conhecimentos e a consciência necessária que se afasta radicalmente do espírito dos rankings. Sou autor de exames nacionais na minha área de estudos”; “os meus objectivos continuam a ser os mesmos: o sucesso dos alunos”; “sempre pautei a minha actuação pelo máximo rigor, profissionalismo, privilegiando não só a leccionação dos conteúdos como a relação pedagógica”; “tento sempre desenvolver um trabalho sério e responsável com os alunos”; “com ranking ou sem ranking a minha maneira

de leccionar é sempre a mesma. Pretendo sempre transmitir os conteúdos programáticos com rigor”; “a prática profissional pauta-se sempre por rigor”; “auto-avalio o meu trabalho independentemente do ranking”; “a minha preocupação essencial é preparar os alunos, dotá-los de conhecimentos, independentemente dos rankings”.

Num contexto em que o processo de democratização quantitativa do ensino secundário e superior continua a aumentar, a multiplicidade crescente dos públicos escolares apela a uma maior atenção à diversificação dos métodos de ensino para que este crescimento quantitativo dê lugar a um sucesso qualitativo. No entanto, as pressões que mais fortemente se dirigem aos professores – quer as exercidas pela publicação dos *rankings*, quer as exercidas pelo Estado através da introdução dos exames obrigatórios - assentam sobretudo em critérios quantitativos. A tendência que parece verificar-se para estes redefinirem a sua missão em torno dos valores académicos, preterindo as dimensões educativas e afectivas, será então o resultado paradoxal da adaptação destes professores às exigências de desenvolverem *performances* mais eficazes. Provavelmente por isso é que apenas três dos inquiridos que não alteraram as suas práticas lectivas salientaram ter em conta, no seu ensino, a heterogeneidade e distintas necessidades dos seus alunos: *“o meu modo de leccionar adapta-se sobretudo às necessidades e às capacidades dos alunos; não está sujeito à posição que ocupa no ranking”; “sempre tentei ensinar os alunos para que tivessem sucesso no exame, não estou obcecado com os exames, mas em recuperar os alunos mais fracos sem descurar os bons”; “não posso nem gostava de escolher os meus alunos. Nalguns anos tenho alunos excelentes em grande número e noutros isso não acontece”.*

Desta forma, somos levados a crer que a tensão provocada pela actual orientação empresarial e mercantilista dirigida aos professores, por um lado, e a concepção pedagógica que estes partilharão, por outro, poderá originar, como defendem alguns autores, “uma viragem no clima de ensino que se funda menos no envolvimento ético e na confiança do que na base contratual” (Maroy, 2005, p.18). Em resultado da sua formação inicial e da sua experiência, a perspectiva pedagógica dos professores parece assentar, “na educação e na escolarização como um processo interactivo e social, no qual a relação afectiva e social que mantêm com os seus alunos tem um papel chave para acompanhar a sua aprendizagem” (Maroy, 2005, p.18). Todavia, perante as imposições externas que visam a transformação da sua profissionalização, ver-se-ão coagidos a focalizarem-se cada vez mais nas suas competências académicas em detrimento das sócio-afectivas e educativas.

Resta saber se estes constrangimentos externos não dão lugar à produção de idênticas exigências no interior dos estabelecimentos de ensino onde os docentes exercem a sua

actividade. Trata-se, por outras palavras, de compreendermos se os efeitos dos *rankings* também se fazem sentir nas práticas organizacionais das instituições de ensino.

6.3.6. Os efeitos dos *rankings* escolares no contexto organizacional das escolas secundárias

Procuraremos, assim, aferir se os resultados dos *rankings* escolares foram analisados no contexto organizacional das escolas seleccionadas e se aí foram equacionadas medidas destinadas a promover melhorias nos resultados finais dos exames.

A maioria dos inquiridos (58,8%) indica-nos que os *rankings* foram objecto de reflexões ao longo dos diferentes anos considerados - **Quadro 6.24** -, quer num ambiente formal – nomeadamente em reuniões de departamento por área disciplinar por indicação do conselho executivo ou em reuniões do conselho pedagógico porque o presidente daquele órgão assim o entendeu – quer num contexto informal, em conversas ocorridas entre colegas – **Quadro 6.25**. Uma vez que nos deparamos com processos analíticos efectuados com continuidade ao longo do tempo, parece-nos ser possível afirmar que os *rankings* escolares se encontram «naturalizados» pelos professores fazendo parte integrante do seu quotidiano, tanto em termos individuais como a nível organizacional.

Quadro 6.24 – Número de professores que refere o facto de os *rankings* escolares terem sido analisados na escola onde têm leccionado, nos anos 2001, 2002, 2003 e 2004.

<i>Análise dos rankings escolares</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Em 2001, 2002, 2003 e 2004	47	58,8
Em 2002, 2003 e 2004	6	7,5
Em dois dos anos considerados	8	10,0
Apenas num dos anos considerados	6	7,5
Nunca foram analisados	13	16,3
Sub-total	80	100
Não responde	5	
Total de inquiridos	85	

Quadro 6.25 – Contextos em que os resultados dos *rankings* escolares foram analisados em 2001, 2002, 2003 e 2004, segundo os professores

<i>Contextos em que os resultados dos rankings escolares foram analisados</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Apenas pelos membros do conselho executivo da sua escola	3	3,6
Em reuniões do departamento por área disciplinar por indicação do Conselho Executivo	19	22,9
Em reuniões do departamento por área disciplinar por iniciativa dos professores	14	16,9
Em reuniões de representantes dos professores de cada departamento por indicação do conselho executivo	2	2,4
Em reuniões de representantes dos professores de cada departamento por iniciativa dos professores	1	1,2
Numa ou mais reuniões do conselho pedagógico porque o presidente deste órgão assim o entendeu	18	21,7
Numa ou mais reuniões do conselho pedagógico por iniciativa dos professores	5	6,0
Na assembleia de escola porque os pais levantaram a questão	0	0
Na assembleia de escola por iniciativa dos professores	1	1,2
Num contexto informal, com os colegas	17	20,5
Noutro contexto organizacional	3	3,6
Total de respostas ¹⁴⁵	83	100

Com efeito, não só é significativo que os *rankings* tenham sido considerados suficientemente importantes para serem estudados em todos os anos da sua publicação, como nos parece ainda mais expressivo o facto de isto ter sucedido por indicação do conselho executivo (22,9% de respostas) e/ou do presidente do conselho pedagógico (21,7% de respostas) – **Quadro 6.25**.

Ainda que os *rankings* possam ser menos relevantes para as escolas que se encontram situadas em regiões onde só existe um estabelecimento de ensino secundário, não deixarão de ser reconhecidos pelos órgãos dirigentes como um meio que difunde publicamente uma avaliação das suas instituições de ensino. Ora, mais do que os professores individualmente, são os membros do conselho executivo – enquanto representantes dos estabelecimentos de ensino - que têm sido instados, política e mediaticamente, a desenvolver práticas de gestão, racionalização e optimização dos recursos educativos. É a eles que compete coordenar, através da autonomia que lhes é concedida, o tempo do trabalho dos professores e as diversas

¹⁴⁵ Nesta questão são **apenas** tidas em conta as respostas múltiplas de todos os inquiridos que indicaram a realização destas práticas nos **quatro** anos considerados.

actividades que implicam a realização de tarefas em grupo, nomeadamente as que se referem à avaliação interna da escola (Maroy, 2005, p.11). Não surpreende por isso, que um maior número de professores se tenha dedicado aos *rankings* por acção do conselho executivo.

Não significa isto, no entanto, que a atenção dispensada aos resultados dos exames de 12º ano tenha sido alvo de debates aprofundados em todas as escolas e/ou em todas as reuniões. Os próprios membros dos conselhos executivos poderão encarar os *rankings* de modo diferente - como um elemento que justifica a ponderação de medidas concretas ou, pelo contrário, como um indicador que valerá a pena ter em atenção mas não suficientemente credível para suscitar a tomada de posições acentuadas. Esta última situação poderá explicar o número significativo de docentes (20,5%) que assinalaram ter analisado informalmente os *rankings* com os colegas.

Porém, nas situações em que estes inquiridos também discutiram os *rankings* numa ou mais reuniões de grupo, poderá estar em causa a deterioração simbólica daqueles espaços profissionais “que já não são capazes de produzir os «discursos» susceptíveis de regular as relações entre os dramas privados das vivências profissionais e a sua expressão pública” (Correia e Matos, 2001b, p.104). Na pesquisa realizada por estes autores, muitos professores referiram-se às reuniões do grupo disciplinar como locais que deixaram de promover a convivialidade e o debate e passaram a ser sítios de gestão de rituais burocratizados (Correia e Matos, 2001b, p.104-105).

Não dispomos de informação que nos permita saber se as reuniões efectuadas foram exclusivamente dedicadas ao *ranking* ou se estes foram objecto de discussão «no intervalo» de outras questões. De qualquer forma, o **Quadro 6.26** permite-nos verificar que o nível de análise indicado pelo maior número de inquiridos não foi o mais aprofundado: 38% afirmaram que a posição da escola no *ranking* foi comparada com as outras escolas ao nível nacional. Ainda assim, o escrutínio mais desenvolvido – os resultados dos vários grupos disciplinares foram comparados com os dos mesmos grupos disciplinares das outras escolas ao nível nacional - foi referido por 29,1% dos professores.

Quadro 6.26 – Tipo de análise efectuada pelos professores aos resultados dos *rankings* escolares, em 2001, 2002, 2003 e 2004, no contexto organizacional da escola

<i>Tipo de análise realizada nos quatro anos considerados</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
A posição da escola no ranking foi comparada com as outras escolas só da mesma região	9	11,4
A posição da escola no ranking foi comparada com as outras escolas ao nível nacional	30	38,0
Os resultados dos vários grupos disciplinares foram comparados com os dos vários grupos disciplinares das escolas só da mesma região	8	10,1
Os resultados dos vários grupos disciplinares foram comparados com os dos mesmos grupos disciplinares das outras escolas ao nível nacional	23	29,1
Apenas identificaram o lugar da sua escola no ranking e viram quais as que tinham ficado melhor e pior classificadas	5	6,3
Apenas identificaram o lugar da sua escola no ranking	2	2,5
Outro tipo de consulta	2	2,5
Total de respostas ¹⁴⁶	79	100

A pressão do tempo e das tarefas burocráticas a serem realizadas poderão ter interferido no modo como os resultados publicados foram debatidos em algumas reuniões e/ou em algumas escolas. Se assim foi, alguns professores poderão ter tido necessidade de aprofundar as suas reflexões num contexto alternativo onde não estariam sujeitos àqueles constrangimentos formais.

Contudo, noutros casos, a opção pelo encontro informal poder-se-á ter apenas devido ao facto de alguns inquiridos preferirem partilhar as suas opiniões com colegas com quem tenham afinidades electivas. Nas situações em que os resultados dos *rankings* foram sujeitos a um escrutínio mais detalhado ou, ao invés, não foram sequer analisados em qualquer reunião, a «solidariedade» informal poderá ser muito mais significativa, precisamente porque estão em causa julgamentos produzidos sobre o trabalho dos professores.

Os **Quadros 6.27 e 6.28** mostram-nos, por sua vez, que terá existido a preocupação em compreender-se os motivos subjacentes aos resultados obtidos pela escola – facto mencionado por 53,2% dos inquiridos – **Quadro 6.27** - sendo esta, no entanto, muito mais reduzida no que respeita à análise das razões que estarão na origem dos resultados apresentados pelas outras instituições de ensino - 32,1% de respostas - **Quadro 6.28**.

¹⁴⁶ Nesta questão são **apenas** tidas em conta as respostas múltiplas de todos os inquiridos que indicaram a realização destas práticas nos **quatro** anos considerados.

Quadro 6.27 – Número de professores que refere ter existido a preocupação em compreender-se os motivos subjacentes aos resultados obtidos pela escola onde têm leccionado, nos anos 2001, 2002, 2003 e 2004

<i>Existiu a preocupação para a sua escola</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Em 2001, 2002, 2003 e 2004	33	53,2
Em 2002, 2003 e 2004	4	6,5
Em dois dos anos considerados	8	12,9
Apenas num dos anos considerados	3	4,8
Não existiu essa preocupação	14	22,6
Sub-total	62	100
Não se aplica*	13	
Não responde	10	
Total de inquiridos	85	

* Número de inquiridos que não tinha que responder a esta questão, de acordo com as orientações para preencherem o inquérito por questionário.

Quadro 6.28 – Número de professores que refere ter existido também a preocupação em compreender-se os motivos subjacentes aos resultados obtidos pelas outras escolas, nos anos 2001, 2002, 2003 e 2004

<i>Existiu a preocupação para as outras escolas</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Em 2001, 2002, 2003 e 2004	18	32,1
Em dois dos anos considerados	6	10,7
Apenas num dos anos considerados	2	3,6
Não existiu essa preocupação	30	53,6
Sub-total	56	100
Não se aplica*	14	
Não responde	15	
Total de inquiridos	85	

* Número de inquiridos que não tinha que responder a esta questão, de acordo com as orientações para preencherem o inquérito por questionário.

Se os dados apresentados permitem concluir que os *rankings* escolares já foram assumidos nas práticas organizacionais das escolas – evidenciando, assim, a presença do efeito de *agenda setting* dos meios de comunicação social -, também demonstram, por outro lado, que o grau de análise que lhes é dedicado nas instituições de ensino será muito diverso.

A variação da importância que lhes é atribuída dependerá de vários factores, nomeadamente da credibilidade que é conferida aos próprios *rankings* escolares pelos membros do conselho executivo e/ou conselho pedagógico e restantes professores e da situação de concorrência no mercado escolar vivenciada por algumas escolas.

Nas justificações dadas para explicar os resultados obtidos pelas *outras* escolas (Quadro 76 – Anexo 1) encontramos precisamente a alusão às práticas de selecção dos alunos por parte de determinadas escolas que se situam em zonas geográficas onde existe mais do que um estabelecimento do ensino secundário: “*as escolas da área normalmente fazem a selecção dos alunos, enviando os mais problemáticos para a nossa escola*”; “*há escolas que têm capacidade de selecção dos alunos que as frequentam*”; “*nas escolas conhecidas deve-se fazer selecção de alunos*”. O contexto sócio-económico e cultural dos alunos, a sua preparação académica e o número de alunos que realizam os exames constituem outros motivos apontados pelos professores para explicarem o posicionamento de outros estabelecimentos de ensino no *ranking*.

De igual forma, a maioria dos motivos indicados pelos docentes para justificarem os resultados da *sua* escola (Quadro 77 – Anexo 1) assentam na origem sócio-económica e cultural da população escolar; na fraca preparação académica dos alunos, na sua falta de motivação e decrescente qualidade, no número de estudantes externos que se propõem a exame; na dimensão das turmas e na aleatoriedade dos resultados dos exames: “*a origem sócio-cultural dos alunos. Muitos são africanos e não dominam a língua*”; “*admissão e inscrição dos alunos a exame; critérios de correcção dos exames; tipos de questões nos exames em algumas disciplinas*”; “*Alunos oriundos de classes desfavorecidas. Acresce o facto de a grande maioria não pretender prosseguir os estudos no ensino superior e querer tirar o 12º ano e não tirar boas notas*”; “*decrescente qualidade dos alunos*”; “*falta de pré-requisitos de empenho e desmotivação de alguns alunos*”; “*muitos alunos chegam ao 12º ano sem uma boa preparação; os alunos não têm hábitos de trabalho continuado; turmas demasiado extensas; programas muito extensos*”; “*nível sócio-económico dos alunos; não empenhamento e responsabilidade dos alunos; fracas perspectivas de futuro profissional*”.

A perspectiva por nós já defendida, respeitante à ideia de que os professores não conseguem avaliar os resultados das suas práticas sem terem em conta a complexidade dos elementos que interferem naquele processo, tendendo a responsabilizar sobretudo os factores externos à sua actuação, parece confirmar-se. Nesta ordem de ideias, não nos surpreende que entre as razões invocadas pelos professores para *não* terem sido tomadas medidas nas suas escolas (Quadro 78 - Anexo 1), se salientem, por um lado, as que respeitam à forte autonomia

dos professores e, conseqüentemente, à impossibilidade de se implementarem estratégias alternativas - “impossibilidade de entrar em campos tão pessoais e restritos como a sala de aula” e, por outro, ao descrédito atribuído aos próprios rankings escolares: “na minha escola não se dá grande importância aos rankings”; “não se podem fazer comparações nem tomar medidas entre escolas de meios distintos, urbano/rural, por exemplo”.

Ainda assim, 37,5% dos inquiridos referem que na sua escola foram adoptadas estratégias para se melhorarem os resultados dos exames de 12º ano, ao longo de 2001, 2002, 2003 e 2004 – **Quadro 6.29**.

Quadro 6.29 – Número de professores que refere terem sido tomadas medidas para se melhorarem os resultados dos exames de 12º, nos anos 2001, 2002, 2003 e 2004

<i>Foram tomadas medidas para se melhorarem os resultados dos exames</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Em 2001, 2002, 2003 e 2004	21	37,5
Em 2002, 2003 e 2004	2	3,6
Em dois dos anos considerados	7	12,5
Apenas num dos anos considerados	5	8,9
Não foram pensadas medidas	21	37,5
Sub-total	56	100
Não se aplica*	16	
Não responde	13	
Total de inquiridos	85	

* Número de inquiridos que não tinha que responder a esta questão, de acordo com as orientações para preencherem o inquérito por questionário.

O **Quadro 6.30** permite-nos verificar, por fim, que acções foram realizadas em algumas instituições de ensino e de que forma estas poderão ter provocado alterações nos processos organizacionais daquelas escolas. Como se observa, a iniciativa mais evocada refere-se a recomendações específicas dirigidas aos professores que leccionam o 12º ano, o que nos parece tanto mais significativo quanto revela uma responsabilização destes actores que não transpareceu nos seus discursos. De qualquer modo, os alunos parecem ser igualmente co-responsabilizados, pois a eles também são dirigidas recomendações particulares. Os alvos preferenciais das medidas tomadas são, assim, os principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem que decorre no 12º ano. Uma vez mais, é à relação educativa que se estabelece na sala de aula que parece ser atribuída uma maior importância.

Quadro 6.30 – Medidas realizadas nos anos 2001, 2002, 2003 e 2004, segundo os inquiridos

<i>Medidas realizadas</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Alterações na distribuição de serviço dos professores que leccionam o 12º ano	9	12,5
Recomendações específicas aos professores que leccionam o 12º ano	13	18,0
Cuidados particulares com os horários das disciplinas que são objecto de atenção no <i>ranking</i>	8	11,1
Alterações na composição das turmas de 12º ano	6	8,3
Recomendações específicas aos alunos do 12º ano	11	15,2
Mais rigor nas aprovações dos alunos de 10º e 11º ano	11	15,2
Mais rigor nas aprovações dos alunos que transitam do 9º para o 10º ano	7	9,7
Outras medidas	7	9,7
Total de respostas ¹⁴⁷	72	100

Ainda assim, os outros dados do **Quadro 6.30**, mostram-nos que foram tomadas medidas que interferem nos processos de organização das escolas, como é o caso das alterações na distribuição de serviço dos professores que leccionam o 12º ano, dos cuidados particulares que são tidos com os horários das disciplinas que constam nos *rankings* e das alterações na composição das turmas de 12º ano. Também no domínio das iniciativas organizacionais, três professores indicaram também no item “outras medidas”, a realização de “*aulas de apoio pedagógico*”, a “*diminuição do número de alunos por turma*” e a “*proposta de apoios curriculares aos alunos com mais dificuldade*”.

Para além destas, algumas das actividades consideradas extravasam o âmbito do 12º ano, estendendo-se aos docentes que leccionam os 9º, 10º e 11º anos de escolaridade. Na análise dos resultados dos *rankings*, alguns dos motivos referidos pelos professores respeitavam justamente à má preparação académica dos alunos (“ausência de pré-requisitos”) nos anos que antecediam o final da sua escolarização secundária.

Neste sentido, estaremos perante uma responsabilização alargada a todos os docentes do ensino secundário, mas apenas no que respeita ao modo como avaliam os estudantes. Esta mesma preocupação com a avaliação dos alunos é igualmente explicitada por outros dois professores na opção “outras medidas”: “*alteração dos critérios de avaliação dos alunos*”; “*mais rigor na aplicação dos critérios de avaliação*”.

¹⁴⁷ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as hipóteses de respostas que correspondiam à sua situação, não se tendo pré-definido um limite máximo de respostas. O total obtido corresponde, por isso, à multiplicidade de respostas dadas.

Embora estas acções sejam apenas salientadas por um número muito reduzido de inquiridos, poderão revelar a emergência de uma intensificação dos processos de selecção escolar no final do ensino básico e no ensino secundário. Quer as alterações na composição das turmas de 12º ano, quer o cuidado acrescido com a aprovação dos alunos que frequentam o 9º, 10º e 11º, tenderão a promover a homogeneidade social nos estudantes de 12º ano, condição vista por muitos professores como bastante mais favorável à aquisição de melhores resultados, mas fortemente dissonante com os princípios da justiça escolar que defendem um ensino destinado a proporcionar o *sucesso* escolar a todos os estudantes. Neste sentido, a promoção da igualdade de oportunidades para a obtenção de um sucesso escolar prolongado poderá deixar de ser o princípio seguido por muitos docentes, se esta “concentração na «justeza» dos dispositivos” (Derouet, 2002, p.14) aplicados pelas instituições de ensino se vier a amplificar.

A tradicional resistência que os professores oferecem às mudanças, concretamente às que podem limitar a sua autonomia, parece impedir que isso se verifique, pelo menos, a curto prazo.

A existência de um mercado escolar praticamente circunscrito aos grandes centros urbanos do País, uma vez que em 64,3% dos concelhos portugueses só existe uma escola secundária (Almeida e Vieira, 2006a, p.142) cooperará também nesse sentido.

O facto de o *ranking* escolar não ser promovido pelo Ministério da Educação – não estando resguardado por uma credibilidade institucional - contribuirá ainda para que os efeitos reflexivos provocados pelos rankings escolares sejam mais pontuais que gerais.

Todavia, os resultados desta pesquisa anunciam uma tensão acrescida entre os docentes que leccionam o 12º ano de escolaridade. A diversidade dos pontos de vista apresentados e a dissemelhança verificada entre as suas opiniões e as suas práticas pedagógicas, levam-nos a questionar até que ponto conseguirão contribuir para tornar a escola mais justa, se aumentarem as pressões públicas para desenvolverem *performances* eficazes e visíveis.

7. CAPÍTULO - NOTAS CONCLUSIVAS

Entre outros momentos de uma digressão, salienta-se aquele em que efectuamos o balanço da jornada empreendida. Encontramo-nos, pois, em condições de sistematizar os resultados – forçosamente provisórios e parciais – que os caminhos teóricos e empíricos percorridos nesta viagem nos permitiram alcançar. Apesar das suas insuficiências – reconhecidas no capítulo metodológico – o conjunto de elementos reunidos permitiu-nos analisar o modo como os media impressos produzem e reproduzem quotidianamente discursos de senso comum a respeito do sistema escolar e avaliar, com um olhar sociológico, a forma diversificada e compósita como os professores se relacionam com os *rankings* escolares.

7.1. O facto de o nosso País estar politicamente integrado (desde meados da década de oitenta do século XX) num contexto ocidental globalizado teve uma crescente influência, por um lado, na definição das políticas educativas nacionais e, por outro, nos temas que a imprensa escrita de referência tem vindo a agendar quando aborda as questões educativas. Em resultado, quer o campo político, quer o campo mediático têm vindo a assumir, nos últimos anos, o imperativo nacional de promoção da qualidade do sistema de ensino português e de avaliação do desempenho dos principais actores educativos – professores e alunos.

O jornal *Público* não constitui uma excepção. Com efeito, entre os temas sobre educação que este diário agendou ao longo dos anos 2001, 2002 e 2003, as questões respeitantes à avaliação do e no sistema de ensino assumiram uma grande importância. Estas não só deram origem a um conjunto muito significativo de exercícios reflexivos por parte de elementos da sociedade civil e por parte dos produtores de opinião profissionais que regularmente participam no espaço público do *Público*, como a sua divulgação auferiu de um destaque substancial.

Foi precisamente através do agendamento intensivo do tema da avaliação do e no ensino em geral e dos *rankings* de escolas em particular que o *Público* construiu e impôs uma determinada imagem do «estado» do sistema educativo português: a de que este se encontra em «crise», “por não possuir qualidade”. Na verdade, esta representação foi recorrentemente defendida, divulgada e igualmente partilhada, durante 2001, 2002 e 2003, quer pelos autores dos editoriais e dos autores dos textos de opinião - produtores de opinião que melhor dominam as lógicas inerentes à construção de opinião mediatizada e mais autoridade possuem perante os leitores, por nós intitulados como *reflexivos profissionais* -, quer pelos autores das

“cartas ao director”, a quem designámos como *reflexivos militantes*, por se encontrarem ainda a iniciar-se nas regras do jogo do “mercado linguístico” (Bourdieu, 2003).

Estes diferentes produtores de opinião imputaram, no entanto, a diversos actores sociais a responsabilidade da falta de qualidade do ensino ministrado nos estabelecimentos de ensino portugueses: por um lado, às famílias, à sua “desresponsabilização na educação dos filhos” e à sua atitude e expectativas perante a escola; por outro, aos alunos, “por não possuírem hábitos de estudo” e por não desempenharem o seu “ofício” de acordo com os preceitos exigidos pela lógica escolar. A influência perniciosa dos media nas atitudes dos estudantes, nomeadamente de determinados programas televisivos cujo conteúdo concorre e interfere nos valores transmitidos pela escola foi também mencionada criticamente e associada à difícil relação de ensino-aprendizagem que os professores actualmente têm de gerir. A acção dos professores do ensino básico e secundário, isto é, a “fraca preparação científica e pedagógica”, “os métodos de ensino” que adoptam, a “desmotivação”, o “grau de absentismo” e a “falta de empenho e profissionalismo” foi igualmente apontada com frequência como parte activa e integrante da situação a que chegou o sistema de ensino em Portugal.

Porém, a principal responsabilidade para que a «crise» da educação nacional não só não se tenha resolvido como parece perpetuar-se foi concedida ao Estado, mais exactamente ao Ministério da Educação. Sendo o sistema de ensino português bastante centralizado, muitos dos problemas do seu deficiente funcionamento prendem-se, de acordo com os diversos participantes na produção de opinião escrita, com a “acção que os sucessivos governos têm desenvolvido relativamente às reformas curriculares”, à “definição dos programas e conteúdos a serem leccionados”, às “pedagogias desenvolvidas pelos professores”, à “gestão dos estabelecimentos de ensino”, à “falta de atribuição de recursos económicos, materiais e humanos às escolas” e à “colocação e gestão da carreira dos docentes do ensino básico e secundário”.

A defesa da publicitação dos resultados obtidos pelos estudantes nos exames de 12º ano, sob a forma de *rankings* escolares, promovida pelo jornal *Público* ao longo de 2001, resultou da assumpção de algumas das perspectivas enunciadas. Na medida em que objectivamente informavam a população sobre as escolas que proporcionam um ensino “com mais rigor, exigência e qualidade”, os *rankings* escolares foram apresentados como um instrumento que poderia contribuir, indirectamente, para elevar a qualidade do sistema educativo português, pois permitiriam às restantes escolas “seguir o exemplo das melhores classificadas”.

7.2. A construção das representações de que o mundo escolar português se encontra em «crise» foi sendo acompanhada pela divulgação regular de informações técnicas produzidas por instituições periciais supranacionais, das quais os resultados do estudo P.I.S.A., produzido pela OCDE, constituem o exemplo mais significativo. Neste sentido, o *Público* revelou-se como um campo de intermediação e divulgação de conhecimentos periciais sobre as questões educativas contribuindo, assim, para a inter-penetração destes conhecimentos na vida social.

No entanto, estes dados não foram apenas alvo de um acentuado tratamento noticioso. Os maus resultados que os estudantes atingem em provas internacionais (P.I.S.A.) que medem as suas competências ao nível da literacia ou numeracia, por exemplo, foram publicitados pelo *Público* com um acentuado destaque e frequentemente apresentados por diversos produtores de opinião como provas do «estado» da educação em Portugal e como um elemento pericial que sustentava e reforçava a sua argumentação. O facto de estas opiniões *compararem* os *maus* resultados obtidos pelos alunos em áreas disciplinares consideradas como essenciais com os resultados dos estudantes de diversos países do mundo, contribuíram para consubstanciar a ideia do quão é importante detectar-se as causas da “má qualidade” do ensino português, contribuindo propositadamente, em nosso entender, para reforçar as opiniões que defendiam o acesso e a divulgação de informação que permita a avaliação das escolas portuguesas através dos resultados obtidos pelos estudantes nos exames de 12º ano de escolaridade.

7.3. Com efeito, ao longo do ano 2001, para além dos géneros jornalísticos que mais impacto causam junto dos leitores – títulos principais e Destaques -, a maioria dos editoriais do *Público* subordinados ao tema da educação foram construídos em nome da necessidade de se dar a conhecer a qualidade do ensino proporcionada pelos diferentes estabelecimentos de ensino aos jovens portugueses, sob a forma de *rankings* escolares. A troca de opiniões escritas relativamente às vantagens e desvantagens desta publicação marcou igualmente a agenda educativa do *Público* naquele ano.

Porém, uma vez divulgado o primeiro *ranking* de escolas secundárias, o *Público* passou a atribuir muito menos relevância a este tema. Assim, durante o ano 2002, este assunto foi muito menos tematizado e em 2003 praticamente desapareceu da agenda deste jornal. Desaparecida a *novidade* desta problemática, outras matérias passaram a ter que ser salientadas por este diário. Justamente por isso, o número de Destaques que incidiram sobre o *ranking* de escolas decresceu substancialmente em 2002, tendo sido remetido para um “*suplemento especial*” no ano de 2003.

Todavia, o conteúdo informativo dos Destaques que focaram, naqueles dois anos, os assuntos relativos à avaliação do sistema de ensino permaneceu consonante com os princípios ideológicos que foram sendo enaltecidos pelos editoriais de 2001: a valorização dos princípios do mérito e da excelência dos melhores alunos, professores e estabelecimentos de ensino. Este diário não deixou, portanto, de tematizar ao longo de 2002 e 2003 – de forma regular e destacada - novas questões respeitantes à avaliação do e no sistema de ensino. Os títulos principais, os Destaques e parte dos editoriais do *Público* continuaram a defender “a necessidade de as escolas promoverem uma educação exigente, rigorosa e com qualidade”.

7.4. Através deste modo de fabricação da informação, o *Público* conseguiu transferir para o domínio das preocupações públicas e políticas as questões educativas que os seus directores consideraram ser relevantes. Comprovam-no, por um lado, o conjunto significativo de reacções escritas que a problemática da avaliação do sistema de ensino suscitou quer da parte dos *reflexivos militantes*, quer da parte dos *reflexivos profissionais*. O *Público* revelou-se, assim, como um espaço simbólico de debate onde são discutidas de uma forma racional, argumentativa e crítica, questões de interesse público. Nesta ordem de ideias, consideramos que este diário representa, no campo da imprensa escrita de referência, um espaço público específico que potencia a reflexividade social.

Ao termos em atenção os efeitos cognitivos das mensagens mediáticas e as conclusões do paradigma do *agenda-setting*, pressupúnhamos, no entanto, que os media veiculam informações que podem potenciar a reflexividade social mas, dado o seu efeito de *agenda-setting*, poderiam igualmente condicionar essa mesma reflexividade.

Os resultados obtidos nesta pesquisa permitem-nos confirmar este pressuposto, dada a forte relação verificada entre a agenda temática definida pelo *Público* e os temas de reflexão que ocuparam os actores sociais que intervieram no debate divulgado.

De facto, em 2001, a esmagadora maioria dos autores das “cartas ao director” e dos textos de opinião, reflectiram por escrito sobre os temas previamente agendados pelo jornal *Público*. Em 2002 e 2003, o peso relativo dos textos de opinião escritos na sequência de medidas políticas definidas pelo Ministério da Educação aumentou. Ainda assim, persistiu a influência da agenda definida por este diário nos temas sobre os quais os *reflexivos profissionais* se debruçaram. Apesar de menos expressivo, o efeito de *agenda-setting* do *Público*, em particular, e dos outros meios de comunicação social, em geral, continuou a fazer-se sentir nos assuntos analisados nos textos de opinião. Os *reflexivos militantes*, por seu lado, continuaram a revelar-se bastante permeáveis aos tópicos agendados neste diário. O efeito de *agenda-setting* demonstrado por estes dados permite-nos concluir, em suma, que o

Público potenciou mas simultaneamente interferiu no tipo de reflexão que foi sendo produzida nos circuitos de reflexividade mediatizada por nós analisados.

7.5. Se o *Público* constitui um espaço simbólico de debate onde são discutidos assuntos de interesse público, os factores económicos, políticos e ideológicos, bem como os constrangimentos organizacionais que regularizam o processo de produção das notícias impedem-nos de considerar este campo como um espaço verdadeiramente democrático. Na realidade, não é pelo facto de existir um apelo à intervenção directa dos cidadãos que todos procurarão participar, por escrito, nas discussões proporcionadas pela imprensa de referência. Na verdade, o processo de reflexividade discursiva potenciado pelo jornal *Público* a respeito da educação em geral e dos *rankings* em particular, ao longo dos anos 2001, 2002 e 2003, decorreu *sobretudo* entre professores do ensino básico e secundário e professores do ensino superior e/ou investigadores universitários.

Para além dos tradicionais líderes de opinião, ou seja, dos políticos e dos jornalistas, um novo conjunto de produtores de opinião passou a assinar os textos de opinião ocupando, assim, um lugar *nobre* neste espaço público: referimo-nos aos “colunistas habituais” do *Público*, compostos maioritariamente por professores do ensino superior e/ou investigadores universitários pertencentes às fracções intelectuais das elites tradicionalmente fechadas no campo universitário. Para além deste conjunto, muitos outros professores do ensino superior assinaram regularmente textos de opinião publicados ao longo dos três anos estudados. Um outro grupo social, composto por professores do ensino básico e secundário, participou também regularmente no processo de produção de opinião mediatizado, através do envio de “cartas ao director”.

Se estes resultados nos possibilitam concluir que se verificou o *alargamento* do acesso à produção de opiniões neste espaço simbólico de debate, não poderemos considerar que a composição social dos intervenientes neste espaço se transformou significativamente, democratizando-se, uma vez que este se encontra dominado por um conjunto de actores sociais que possuem fortes volumes de capitais escolares, culturais e linguísticos.

Sem pormos em causa a importância das experiências cognitivas e reflexivas de todos os actores sociais na estruturação da acção social, os resultados desta investigação levam-nos a salientar o peso da “estrutura”, isto é, das condições sociais de existência e das lógicas objectivas do campo de produção de opiniões, nas práticas dos actores que participam no debate público mediatizado. A posse de elevados níveis educacionais – adquiridos através do sistema educativo - bem como de volumes significativos de capitais culturais e sociais revela-se, com efeito, uma condição essencial para que os indivíduos consigam mobilizar os códigos

e símbolos culturais mediáticos e se assumam como “amplificadores culturais”. Para além do capital cultural e escolar necessário para a participação no debate mediatizado sobre a educação, um outro elemento parece ser fundamental para que os actores sociais – sobretudo os autores das cartas ao director - se predisponham a nele intervir: trata-se da posição ocupada perante o sistema escolar, isto é, da detenção de um capital de *familiaridade* com o sistema de ensino. A posse de um volume de capital simbólico significativo revela-se, por fim, como uma condição indispensável para que só alguns vejam publicitados os seus discursos no espaço nobre do *Público*. Em síntese, a produção de opinião neste jornal, ao longo dos três anos estudados, foi monopolizada por grupos sociais detentores de competências particulares que, por isso mesmo, terão sido considerados como os mais bem informados e qualificados para produzirem as opiniões autorizadas a circular neste espaço público, a fim de promoverem a confrontação política.

O facto de diversos cidadãos utilizarem este diário para reivindicar alterações de medidas políticas educativas - tentando, assim, contrariar o monopólio dos *reflexivos profissionais* na expressão e difusão de ideias – constituem, em nosso entender, novas formas de participação políticas públicas emergentes que poderão vir a assumir-se, no futuro, como meios cada vez mais utilizados pela maioria da sociedade portuguesa para exercer a sua cidadania. Os baixos níveis de literacia e qualificação académica ostentada por grande parte dos portugueses, por um lado, e as regras específicas que determinam, no campo da produção de opinião, quem são os indivíduos competentes para exprimirem os seus juízos, por outro, são responsáveis pelo facto de a representatividade daqueles actores sociais ser ainda muito diminuta. De qualquer modo, não deixam de constituir claros indícios do aparecimento de processos de reflexividade que são potenciados e simultaneamente condicionados por diários de referência nacional, como é o caso do *Público*.

7.6. A publicação das opiniões a respeito da educação e, mais especificamente, a respeito dos *rankings* escolares, não foi realizada em igualdade de circunstâncias neste diário ao longo de 2001, 2002 e 2003. Ao verificarmos que o espaço atribuído às “cartas ao director” era distinto - muito mais reduzido e detentor de menor importância - do reservado aos textos de opinião, constatámos que as condições de participação no debate publicitado por parte dos actores sociais que menor poder simbólico possuem é bastante distinta das que são disponibilizadas aos jornalistas, políticos e professores do ensino superior e/ou investigadores universitários. O destaque foi apenas conferido aos que são considerados como detentores de mais direito e legitimidade para falar, isto é, aos que possuem uma “linguagem autorizada

(mesmo por aqueles a quem se dirigem) e, portanto, uma linguagem de autoridade” (Bourdieu, 2003:69).

Se estas condições desiguais de divulgação da opinião produzida podem também revelar, por parte dos directores do *Público*, a preocupação em salvaguardarem uma certa distância entre o saber de senso comum e o saber dos especialistas, não deixarão de estar relacionadas com o reconhecimento do poder simbólico possuído pelos diferentes actores sociais. No processo de racionalização discursiva, recordamos, o poder simbólico que os media possuem – o poder de construção da realidade que tende a estabelecer o sentido imediato do mundo – (Bourdieu, 1989, 2003) traduz-se no poder de impor significações e impô-las como legítimas. Entre os actores sociais que participam neste processo são os que possuem os maiores volumes de capital simbólico que detêm o poder para produzir os discursos que serão reconhecidos, isto é, legitimados socialmente. A perda de capital simbólico que os professores do ensino básico e secundário têm vindo a sofrer desde a década de setenta do século XX poderá, assim, contribuir para explicar o tratamento diferencial que lhes foi destinado em comparação com o que foi concedido aos docentes do ensino superior.

7.7. O acrescido poder simbólico dos *reflexivos profissionais* não foi apenas visível através do espaço que dispuseram no jornal para emitir as suas opiniões. Ao longo do ano 2001, a sua capacidade para potenciarem a reflexividade publicada mas simultaneamente nela interferirem também se revelou superior à dos autores das “cartas ao director”. Por terem exercido uma maior influência nos temas sobre os quais os outros produtores de opinião profissionais *prestaram atenção, pensaram e discutiram*, estes actores sociais condicionaram bastante o circuito da reflexividade mediatizada que foi produzido pelos autores dos textos de opinião.

No entanto, o mesmo não se verificou nos anos 2002 e 2003. O impacto das *notícias* na reflexividade desenvolvida por estes *profissionais da manipulação simbólica* e pelos *reflexivos militantes* foi, com efeito, muito mais significativo do que o provocado pelos editoriais, “cartas ao director” e textos de opinião, ainda que estes últimos tenham suscitado parte do debate publicado em 2003. A suposição que havíamos colocado relativamente à possibilidade de serem os editoriais, “cartas ao director” e textos de opinião, os géneros jornalísticos que mais reflexividade poderiam originar junto dos leitores do *Público* apenas foi corroborada pelos resultados obtidos no ano 2001, nos circuitos que condicionaram a redacção dos textos de opinião.

Ao contrário do que supúnhamos, o poder de estabelecer o efeito de *agenda-setting* não se encontra apenas dependente das relações de força simbólicas que ocorrem no interior

do campo mediático onde se inscrevem as racionalizações discursivas. A discrepância que observámos entre os circuitos da reflexividade mediatizada das “cartas ao director” e os dos textos de opinião, nos anos 2002 e 2003, permite-nos, na verdade, salientar a importância de outras variáveis para além das características dos géneros jornalísticos e da posse de volumes de capitais económicos, culturais, sociais e linguísticos similares.

Com efeito, quer em 2002, quer em 2003, o debate sobre as questões educativas, bastante visível no espaço mais nobre da divulgação de opiniões do *Público* em 2001, tendeu a transferir-se para o campo das “cartas ao director”. Se este dado poderá indiciar alguma competição dos autores das “cartas ao director” com os autores dos textos de opinião, na procura de uma mediatização mais notória dos seus pontos de vista, poderá igualmente revelar que os temas analisados nas “cartas ao director” se apresentam tão ou mais *interessantes* para os leitores do que os reflectidos nos textos de opinião, por traduzirem alguma *novidade* e/ou por estarem *directamente relacionados* com questões que os *preocupam* especialmente.

O facto de terem sido divulgadas, em 2003, um número relativamente significativo de opiniões de alunos do ensino superior - actores sociais até então afastados do debate educativo publicitado - a propósito do aumento das propinas nas universidades públicas e das praxes académicas afigurou-se-nos como um outro exemplo do quanto aquelas variáveis podem condicionar a reflexividade mediatizada. Nos processos que determinam a imposição dos *temas* que potenciam a reflexividade pública escrita, o *interesse* que o conteúdo das análises publicadas suscitará nos leitores; a *conexão* dos temas com áreas concretas da vida dos indivíduos; a *novidade* dos mesmos e a *inquietação* que aqueles poderão provocar nos leitores constitui, assim, um conjunto de elementos que valerá a pena ter em atenção.

7.8. A capacidade revelada pelo *Público* para se assumir como um *agenda-setter* foi particularmente visível no ano 2001. Na realidade, a defesa insistente e regular realizada pelos directores e alguns *produtores de opinião* deste órgão de comunicação social, ao longo de 2001, para que os resultados dos exames nacionais de 12º ano fossem disponibilizados à comunicação social para que esta os *tornasse públicos* - o que é sintomático do próprio poder dos média na formação das opiniões, na medida em que estes já eram públicos nas diferentes escolas -, impôs a divulgação dos *rankings* escolares como um dos temas principais de discussão pública e teve consequências na agenda política. Contribuiu, assim, para a realização de um dos debates políticos da Assembleia da República - quando o Partido Social Democrata procurou que o Parlamento aprovasse a disponibilização daqueles dados - condicionando, posteriormente, a acção do Ministério da Educação, depois da *Comissão de Acesso aos Documentos da Administração* ter decretado como obrigatória a sua entrega.

A análise do modo como o *Público* tratou as questões da avaliação do sistema de ensino público e dos *rankings* escolares, bem como os processos de reflexividade a que deu origem permite-nos, por isso, concluir que ocorreu uma *expansão* - senão uma *transferência* - do espaço e do tempo onde tradicionalmente as medidas políticas sobre educação eram discutidas. Apesar das questões educativas continuarem a ser analisadas em sede institucional própria, o estudo que realizámos comprova que este debate tem igualmente um importante lugar no espaço mediático da imprensa de referência. No ano 2001, em particular, foi neste espaço que previamente se analisou um tema que só depois foi objecto de atenção por parte dos políticos. Em vez de ser a agenda política a influenciar a produção de notícias, foi a agenda mediática que condicionou fortemente a agenda política. A divulgação dos *rankings* escolares, no ano 2001, constitui, assim, um exemplo paradigmático das relações ambivalentes que se estabelecem actualmente entre o campo jornalístico e o campo político.

Ao longo de 2002 e 2003, o *Público* continuou a salientar os maus resultados obtidos pelos alunos do ensino básico e secundário. No entanto, passou também a destacar as medidas políticas governamentais que visavam avaliar o sistema de ensino português, quer no que se refere ao ensino básico e secundário, quer ao ensino superior. Ao condicionar os principais assuntos que foram seleccionados para a «primeira página», para a secção do Destaque e para os editoriais, a agenda política educativa passou a influenciar bastante a agenda do *Público* ao longo daqueles dois anos.

O conflito que marca as relações entre os campos político e mediático - em que o primeiro procura utilizar o segundo a seu favor, enquanto este último tenta (pelo menos teoricamente) permanecer independente - foi, assim, muito menos notório. A coincidência de princípios ideológicos partilhados pelos editores do *Público* e pelos actores políticos que ocupavam cargos governamentais no ano 2002 e 2003, contribuem, em nosso entender, para esclarecer os novos contornos que passaram a definir a reflexividade simbólico-ideológica divulgada por este diário.

7.9. Na realidade, as tomadas de posição dos *reflexivos profissionais e militantes* que participaram no debate mediatizado sobre os *rankings* escolares não dependem apenas da lógica específica que caracteriza o processo de circulação mediático das ideias. As opções editoriais tomadas pelos directores e subdirectores no que respeita às questões da avaliação do ensino e dos *rankings* escolares, bem como as análises realizadas pelos autores dos textos de opinião e das cartas ao director, revelaram como os sistemas ideológicos que os indivíduos partilham entre si orientam a grande maioria dos juízos que são publicados.

A apropriação social do conhecimento especializado e a sua consequente objectivação nas racionalizações discursivas - condição que nos permite distinguir a reflexividade *técnico-ideológica* da reflexividade *simbólico-ideológica* – não foi, na verdade, patente na maioria dos discursos publicados. Ao invés de demonstrarem a incorporação de elementos da teoria e pesquisa científica que visam desconstruir os constrangimentos sociais, culturais e institucionais que interferem no processo de ensino-aprendizagem e nos desempenhos escolares dos estudantes, em regra, os pontos de vista produzidos a propósito dos *rankings* escolares não só traduziram uma argumentação simplificada, como se polarizaram entre a defesa das *crenças* nas virtualidades da publicitação *dos rankings* e a *descrença* e falta de legitimidade científica atribuída aos critérios de elaboração destas listas ordenadas de escolas.

Deste modo, ainda que a participação conflituosa e competitiva entre os especialistas científicos e os “especialistas da representação do mundo social” tenha revelado, em alguns momentos, uma reflexividade com contornos técnico-ideológicos, o debate produzido no *Público* sobre a temática educativa em geral e os *rankings* escolares em particular, ao longo de 2001, 2002 e 2003, reproduziu sobretudo um discurso de senso comum consubstanciado em diferentes princípios ideológicos. O facto de a esmagadora maioria das opiniões divulgadas a respeito da divulgação dos *rankings* escolares não ter sido legitimada por resultados de investigações científicas impediu, com efeito, que tivessem sido difundidas outras perspectivas «mais racionais» sobre o sistema educativo português.

7.10. Ao contrário da visão produzida pelo discurso mediático - polarizada e forçosamente simplificada devido às características da produção jornalística – as opiniões recolhidas nesta investigação revelam que os professores são uma classe muito heterogénea, perspectivando de forma bastante diferenciada entre si quer o exercício diário do seu ofício, quer a existência dos *rankings* escolares. Assim, apesar do *Público* ter construído e produzido a imagem de um sistema educativo «em crise», próximo de uma “situação crítica” (nos termos de Giddens, 1989) passível de ser alterada com a publicação dos *rankings* de escolas, os resultados desta pesquisa demonstram que os efeitos reflexivos destas «listas» nas práticas organizacionais e lectivas dos professores do ensino secundário são mais compostos e pontuais do que lineares e gerais.

7.11. Não significa isto, no entanto, que os *rankings* escolares sejam indiferentes para a grande maioria dos professores que leccionam o 12º ano de escolaridade. Um número muito significativo dos inquiridos não só acompanhou a discussão pública sobre a realização dos *rankings* de escolas, quer através de conversas com os colegas, quer através da leitura do

jornal *Público*, como teve conhecimento da sua divulgação, ao longo dos anos 2001, 2002, 2003 e 2004, através de várias fontes de informação, nomeadamente através da leitura daquele diário. Mas, mais relevante ainda, é o facto de a grande maioria dos respondentes ter consultado os *rankings* em 2001, 2002, 2003 e 2004, em mais do que uma situação em todos estes anos: no contexto escolar e sozinhos e/ou com família/amigos.

Grande parte destes docentes comparou os vários resultados da sua escola com as outras escolas ao nível nacional e comparou os resultados dos exames das suas disciplinas com os das mesmas disciplinas das outras escolas igualmente a nível nacional, nos anos 2001, 2002, 2003 e 2004. O reduzido número dos que se limitaram a identificar o lugar da sua escola no *ranking* e/ou a verificarem quais os estabelecimentos de ensino que ficaram melhor e pior posicionados naqueles anos, comprova a atenção que a maioria dos professores dispensaram aos *rankings* escolares.

Esta atenção, por sua vez, permite-nos confirmar o efeito de *agenda-setting* provocado pelos órgãos de comunicação social, nomeadamente pelo *Público*, nas suas práticas. O facto de se preocuparem em avaliar comparativamente os «seus» resultados com os atingidos pelos seus pares do mesmo e de outros estabelecimentos de ensino nacionais revelará, na verdade, a consciência de que os *rankings* de escolas constituem instrumentos que produzem uma imagem pública sobre a sua instituição de ensino e sobre o seu próprio trabalho a que não são indiferentes.

7.12. Nem por isso, no entanto, estes professores sobrevalorizam os efeitos que esta imagem provocará na «opinião pública». Perante o facto de os seus alunos obterem bons resultados nos exames nacionais de 12º ano, os docentes afirmaram atribuir mais relevância à compensação «invisível» do seu trabalho e do dos estudantes do que à imagem mediatizada que anualmente é sobre eles produzida. Neste sentido, os inquiridos revelam a importância que atribuem às diversas dimensões que estruturam a sua acção pedagógica diária - cognitivas, relacionais, sócio-afectivas e comunicacionais e não apenas às componentes cognitivas e intelectuais que os exames avaliam.

Os dados obtidos evidenciam, por outro lado, que os professores possuem a consciência das «margens» de indeterminação que caracterizam as práticas avaliativas e do quanto estas podem interferir, quer nos resultados dos exames, quer no consequente posicionamento variável das suas escolas nos *rankings* escolares. A tónica que colocam no esforço da realização de um trabalho que acaba por não ser compensador parece demonstrar a real dificuldade que os professores sentem na redução da incerteza que marca os resultados da

sua acção e a consequente decepção que daí advém quando aqueles não correspondem às suas expectativas.

Estas respostas, podem, no entanto, constituir também uma clara reacção à introdução da avaliação externa nas suas rotinas profissionais. Praticantes de um ofício que assenta na avaliação (Perrenoud, 1999), os professores poderão, na verdade, perceber subjectivamente a correcção dos exames de 12º ano como uma “armadilha”, uma vez que esta, como não é por si controlada, constitui um elemento estranho à avaliação que realizam ao longo do ano lectivo (Correia e Matos, 2001b). O peso que esta «avaliação da sua avaliação» parece ter nas representações dos professores, possibilita-nos compreender por que motivo desenvolvem estratégias de ensino que visam treinar os alunos o melhor possível para o exame e, simultaneamente, justifiquem os resultados obtidos com o carácter aleatório dos mesmos.

Na verdade, se, por um lado, os professores parecem desvalorizar os resultados dos *rankings* de escolas, por outro, não deixam de se revelar bem cientes do julgamento público a que se encontram submetidos desde que os resultados dos exames do 12º ano passaram a ser objecto de uma seriação mediatizada.

Mais de metade dos professores interrogados entende, assim, que os *rankings* escolares provocam um julgamento público *negativo* sobre eles. Aliás, é bastante mais significativo o número de inquiridos que considera que a acção de *todos* os professores do ensino secundário público é avaliada negativamente do que aqueles que apenas remetem esta emissão de juízos de valor para os docentes que leccionam nas escolas *pior* posicionadas. Embora alguns destes professores também entendam que esta avaliação da «opinião pública» se dirige igualmente aos alunos que frequentam o ensino público revelam a percepção de que é sobretudo a imagem do seu trabalho que está em causa e a consciência que os *rankings* escolares acentuaram a emergência de um mercado escolar.

7.13. A implementação de exames nacionais e, mais recentemente, a divulgação dos *rankings* escolares constituiu um motivo suficiente para os professores do 12º ano terem passado a direccionar os seus investimentos pedagógicos para as dimensões cognitivas do trabalho escolar em detrimento das tarefas que visam incutir nos estudantes outro tipo de competências. Neste sentido, a pressão induzida pela existência dos exames nacionais e dos *rankings* escolares teve consequências nas práticas lectivas desenvolvidas pelos docentes inquiridos.

Com efeito, as práticas dos professores do ensino secundário que integraram esta pesquisa parecem ser fortemente condicionadas pelo imperativo quotidiano ao qual estes se sentem

submetidos: o de leccionarem os conteúdos programáticos a fim de prepararem bem os alunos para a realização dos exames nacionais. Apesar de revelarem a percepção de que terão perdido alguma autonomia e espaço para desenvolverem a criatividade – características tradicionais do trabalho docente -, a maioria dos inquiridos considerou que a estratégia pedagógica mais adequada para que os alunos obtenham bons resultados é a que traduz uma lógica de ensino-aprendizagem mais «mecanizada»: leccionarem o programa, dando mais relevância às matérias que poderão sair no exame e treinando os alunos, desde o princípio do 12º ano, a saber responder a testes cujos enunciados são idênticos aos exames de final do ano. Para além de revelarem uma crença na necessidade do ensino secundário ser eficaz «a todo o custo», estas opiniões desvendam igualmente como as rotinas profissionais destes docentes tendem a centrar-se na avaliação e na criação de “hierarquias de excelência” (Perrenoud, 1999).

7.14. Apesar de alguns professores terem disto consciência, não deixam, ainda assim, de traduzir uma visão agradada com alguns efeitos positivos da imposição da realização dos exames nacionais no 12º ano na sua actividade profissional. Entre as várias consequências positivas assinaladas pelos inquiridos, a maioria apontou a *uniformização das práticas lectivas* de todos os docentes do 12º ano como a mais significativa. A existência de uma orientação normativa que impõe aos seus pares o cumprimento obrigatório dos programas foi, assim, o aspecto que a grande maioria dos inquiridos valorizou.

A satisfação revelada pelo facto de estarem agora todos sujeitos às mesmas obrigações parece traduzir um dilema a que os professores se encontravam sujeitos no exercício quotidiano da sua actividade. Referimo-nos concretamente à ambiguidade do estatuto atribuído aos conteúdos programáticos pelos diferentes docentes e à sua dificuldade em leccionarem integralmente esses mesmos conteúdos e simultaneamente produzirem relações pedagógicas centradas em didácticas diversificadas, exigência que lhes é feita em nome da diversificação e individualização dos métodos de ensino que correspondam à diversidade de jovens com quem trabalham (Maroy, 2005, p.4). Perante a impossibilidade de conseguirem compatibilizar estas duas obrigações, haveria professores que privilegiariam o cumprimento dos programas e os que se desvinculariam desta imposição para trabalharem mais equitativamente outras dimensões e componentes do trabalho escolar.

O acentuado número de respostas concentrado na valorização da uniformização das práticas lectivas permite-nos concluir que estes docentes sentiam uma forte necessidade de verem resolvido um problema que aumentava as condições de incerteza em que desenvolviam a sua actividade e os colocava em confronto com os seus pares. A regulação normativa das

suas práticas lectivas devido à obrigatoriedade dos exames, terá, assim, introduzido dimensões de segurança e justiça no exercício do trabalho lectivo que parece ser bastante apreciada.

7.15. A importância que os docentes interrogados atribuem à existência de um factor que permita regular de modo idêntico a actuação de todos os professores poderá estar também relacionada com uma forte urgência de valorizarem o seu estatuto profissional e elevarem a imagem de uma profissão que se encontra desacreditada, quer pela opinião pública, quer sobretudo por eles próprios.

Perante as inúmeras funções com que têm vindo a ser confrontados e que acentuam o seu mal-estar, prevíamos que os professores do ensino secundário reconheceriam a existência dos exames de 12º ano, bem como a publicação dos *rankings* escolares como uma oportunidade para dignificar a sua profissão, «revalorizando» as competências para os quais foram formados, isto é, ensinar, transmitir conhecimentos, leccionar. Pensávamos, assim, que os *rankings* escolares poderiam contribuir para a melhoria da imagem pública da classe docente e para a recuperação da sua auto-estima, através do reconhecimento público do seu trabalho. No entanto, a maioria dos professores revelou sobrevalorizar os efeitos negativos que os *rankings* escolares provocam na sua imagem, sendo bastante reduzida a percentagem de docentes que entendem que os *rankings* escolares contribuem para dignificar publicamente o seu estatuto sócio-profissional. Concluímos, assim, que os *rankings* escolares não são percebidos pela maioria dos professores inquiridos como um meio que publicamente dá a conhecer os resultados da sua «competência pedagógica» e lhes permitam recuperar a sua auto-estima. Estas consequências poderão ter apenas advindo, para grande parte destes professores, da implementação dos exames nacionais, podendo inclusivamente estar a enfraquecer desde que passaram a ser publicadas as listas ordenadas das classificações obtidas nos exames do 12º ano.

Na realidade, se a existência dos exames parece ter contribuído para um aumento da satisfação do exercício do trabalho docente, os critérios de justiça que passaram a regulamentar as práticas lectivas dos professores e que estes valorizavam parecem estar em causa desde que passaram a ser alvo de uma avaliação pública. A questão reside no facto de muitos docentes considerarem que não é o produto das suas práticas que é alvo de uma avaliação pública, mas os resultados que os alunos obtêm nos exames.

7.16. Não nos pareceu, por conseguinte, muito surpreendente que a maioria dos professores inquiridos afirmasse *não concordar* com a publicação dos *rankings* escolares e considerasse *pouco importante* o posicionamento que a sua escola neles tem vindo a ocupar.

A grande maioria dos inquiridos que *discorda* com a publicação dos *rankings* de escolas desconsidera os critérios «objectivos» que presidem à sua elaboração, entendendo que estes não são adequados para reflectir publicamente a qualidade do seu trabalho e dos seus pares. No entanto, parte destes inquiridos não deixa de considerar que está sujeita a um julgamento público, porventura mais acentuado devido à existência de um mercado escolar atento aos resultados dos *rankings*.

Na opinião de outros docentes, o problema deste julgamento público reside justamente no facto de os *rankings* escolares reflectirem uma imagem errónea da actividade que é realizada nas escolas secundárias públicas. Nesta ordem de ideias, rejeitam a realização de uma hierarquização profissional produzida a partir do exterior da escola, que percebem como profundamente penalizadora e injusta.

A falta de credibilidade atribuída aos *rankings* escolares e a injustiça dos julgamentos sobre o mundo escolar que aqueles poderão produzir são reafirmadas nos argumentos dados por grande parte dos professores que consideram *pouco importante* o lugar ocupado pela sua escola nos *rankings* escolares.

Ao criticarem os critérios de elaboração dos *rankings* e ao desconsiderarem o lugar ocupado pela sua escola naquelas listas, alguns docentes não só manifestam a sua discordância perante a ordenação e hierarquização do mundo escolar em torno dos valores da eficácia e da produtividade, como ainda denunciam os seus efeitos perversos, isto é, o facto de estes poderem gerar dissonâncias que ameaçam a função democratizadora da escola e o favorecimento de práticas de ensino «instrumentalizadas» e «mercantilizadas».

Em síntese, para os professores que discordam da publicação dos *rankings* de escolas, estes não constituem uma “referência” válida para interpretar a realidade educativa, ao contrário do que defendem alguns produtores de opinião do *Público*, pois os dados que estas «listas» apresentam não só não traduzem a complexidade do trabalho escolar e o conjunto de dimensões que o envolvem, como inclusivamente ocultam o papel dos factores sociais e culturais no (in)sucesso escolar, aspecto salientado por muitos quando mencionam o facto de os *rankings* não terem em atenção estas variáveis. Desta forma, estes docentes revelam uma reflexividade mais próxima da que tem sido produzida por análises científicas, como é o caso, por exemplo, da que foi realizada por Matos, *et al*, (2006), do que todos os produtores de opinião que aceitam os dados dos *rankings* como indicadores fiáveis da qualidade e/ou da eficácia das escolas.

7.17. Um conjunto minoritário, mas apesar de tudo expressivo, de professores posicionou-se, no entanto, a favor da publicação dos *rankings* escolares, considerando

importante o lugar neles ocupado pelo seu estabelecimento de ensino. Nas justificações dadas por alguns destes inquiridos que *concordam* com a publicação dos *rankings* escolares, detectámos argumentos próximos das concepções mediatizadas, as quais os encaram como um meio capaz de medir a qualidade do ensino ministrado nos diferentes estabelecimentos escolares. Confrontados com uma retórica que acentua a necessidade de os professores desenvolverem um serviço de qualidade com vista aos interesses dos utentes da escola, estes docentes parecem ter incorporado o discurso dos produtores de opinião que sustentam que os *rankings* escolares produzem informações «objectivas» e «fidedignas» sobre a realidade educativa nacional. Outras perspectivas associaram-se a estas mas, apesar de traduzirem a mesma visão, mostraram-se mais críticas, ao colocaram reservas aos critérios que presidem à elaboração dos *rankings* escolares. Por fim, um outro conjunto de docentes revelou-se mais preocupado com a utilização que deveria ser feita dos *rankings*, defendendo que estes deveriam ser aproveitados para se promover a melhoria do sistema educativo público. Outros docentes revelaram, por seu lado, concordar com os que defendiam que a divulgação dos *rankings* permitiria às escolas e aos professores “superarem-se” melhorando, consequentemente, a qualidade das suas práticas.

A heterogeneidade de posições assumidas pelos professores demonstra como estão em causa, na comunidade docente, distintos modos de relacionamento com a profissão e modalidades compósitas de se apreciar a justiça da avaliação educativa. Enquanto parte dos professores prefere, apesar de tudo, ser avaliada com base em critérios exteriores e mais «objectivos», muitos outros recusam uma avaliação externa que não tem em conta todos os factores que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

7.18. O facto de a maioria dos inquiridos perceberem os *rankings* escolares como meios que produzem um julgamento público sobre o mundo escolar em geral, e sobre o seu desempenho, em particular - reconhecendo, assim, o poder simbólico que os meios de comunicação social possuem para delimitar os quadros de referência de percepção da realidade social educativa -, não é, no entanto, condição suficiente para estes considerarem que estão perante uma “situação crítica” que os induz a pensar modos de actuação distintos e inovadores relativamente às suas práticas profissionais quotidianas.

Na verdade, só um número reduzido do total de docentes inquiridos declarou ter passado a reflectir mais e/ou de outra forma sobre o “modo como os alunos são preparados para realizarem os exames de 12º ano”, sobre “as suas práticas pedagógicas” e sobre “o seu papel como professores” desde que os *rankings* escolares são publicados. De igual forma, foi

muito reduzida a percentagem dos inquiridos que assumiu que a publicação dos *rankings* escolares influenciou o modo como passaram a leccionar.

Relembramos que o processo de recepção das mensagens mediáticas é um processo de “negociação do significado” no qual interferem diversas variáveis. Assim, a grande maioria dos inquiridos não alterou as suas práticas pedagógicas por não atribuírem credibilidade aos critérios que presidem à elaboração dos *rankings* de escolas e por defenderem uma avaliação multidimensional que integre os aspectos qualitativos da realidade educativa.

Mas, para além disso, um outro factor poderá explicar estes resultados: parte dos docentes que não alteraram as suas práticas lectivas, não o fizeram porque estas *já* visavam o objectivo exame e *já* tinham em atenção as diferenças entre as notas obtidas na frequência e as notas dos testes nacionais. A emergência, no início da década de noventa, da ideologia da avaliação dos resultados educativos poderá, na verdade, ter provocado efeitos nas práticas profissionais de um conjunto alargado de docentes muito antes de os *rankings* escolares serem publicitados.

Desta forma, os *rankings* escolares parecem ter sobretudo acentuado a importância que os professores já atribuíam à avaliação aferida dos desempenhos dos alunos desde que os exames nacionais de 12º ano se tornaram obrigatórios.

7.19. O que diferencia os professores uns dos outros não parece ser, portanto, o desenvolvimento de práticas lectivas diversificadas, mas antes uma concepção simbólico-ideológica da sua actividade profissional que, em muitos casos, é claramente discordante da visão que sobre eles é promovida e que os *rankings* materializam. Esta parece ser a principal razão pela qual, parte dos docentes que *não* alteraram o modo como leccionam o 12º ano se insurgem contra os *rankings* escolares não admitindo, pelo menos retoricamente, que estes interfiram no seu trabalho.

Contudo, o facto de os *rankings* de escolas produzirem alguns efeitos nas práticas organizacionais dos estabelecimentos de ensino onde estes docentes exercem a sua actividade poderão vir a coagi-los a desenvolverem *performances* mais eficazes.

De facto, a maioria dos inquiridos reconheceu que os *rankings* foram objecto de análise nas suas escolas em 2001, 2002, 2003 e 2004. «Naturalizados» pelos professores, os *rankings* escolares são analisados quer num ambiente formal, nomeadamente em reuniões de departamento por área disciplinar ou em reuniões do conselho pedagógico, quer num contexto informal, em conversas ocorridas entre colegas. Porém, o grau de atenção e importância que lhes é dedicado nas diferentes instituições de ensino depende da credibilidade que lhes é conferida pelos membros do conselho executivo e/ou conselho pedagógico e restantes

professores e da situação de concorrência no mercado escolar vivenciada apenas por algumas escolas. O descrédito atribuído aos critérios de elaboração dos *rankings* escolares é, assim, responsável pelo facto de a maioria dos professores ter afirmado que a publicação dos *rankings* de escolas *não* suscitou a tomada de medidas particulares nas suas escolas.

7.20. Todavia, outros professores – em número reduzido – contrariaram aquela informação, ao revelarem que as suas escolas, ao longo dos últimos anos, adoptaram algumas estratégias com o intuito de melhorarem os resultados dos exames nacionais. As “recomendações específicas dirigidas aos professores” e “alunos” do 12º ano de escolaridade constituíram as medidas mais evocadas por estes inquiridos. Se estas advertências poderão não ter efeitos práticos, outras acções indicadas parecem interferir mais directamente nos processos de organização das escolas. Respeitam estas às “alterações na distribuição de serviço dos professores que leccionam o 12º ano”; aos “cuidados particulares que são tidos com os horários das disciplinas que constam nos *rankings*”; às “alterações na composição das turmas de 12º ano”; à “diminuição do número de alunos por turma”; à “realização de aulas de apoio pedagógico” e à “apresentação de propostas para serem prestados apoios curriculares aos alunos com mais dificuldade”.

Um outro conjunto de medidas igualmente enunciadas - “alteração dos critérios de avaliação dos alunos” e “mais rigor na aplicação dos critérios de avaliação” - extravasa o âmbito do 12º ano e evidencia a possibilidade de todos os docentes do ensino secundário tenderem a ser responsabilizados, mas apenas no que concerne ao modo como avaliam os estudantes.

O diminuto número de professores que salientou estas acções revela, porém, que estas práticas não se encontram generalizadas nas escolas que integraram esta pesquisa. Contudo, estes dados não deixam de revelar a emergência de uma intensificação dos processos de selecção escolar no final do ensino básico e no ensino secundário. As alterações na composição das turmas de 12º ano e o cuidado acrescido com a aprovação dos alunos que frequentam o 9º, 10º e 11º anos, tenderão a promover a homogeneidade social nos estudantes de 12º ano, condição vista por muitos professores como bastante mais favorável à aquisição de melhores resultados, mas fortemente dissonante com os princípios da justiça escolar que defendem um ensino destinado a proporcionar o *sucesso* escolar a todos os estudantes.

A procura exclusiva da “igualdade meritocrática de oportunidades” por parte dos professores parece tarefa adiada, pelo menos enquanto os professores continuarem a oferecer resistências aos processos de mudanças, especialmente aos que podem reduzir a sua autonomia. Paralelamente, a inexistência de um mercado escolar na generalidade do País –

recorde-se que só existe uma escola secundária em 64,3% dos concelhos portugueses (Almeida e Vieira, 2006a, p.142) cooperará também nesse sentido. O facto de o *ranking* escolar não se encontrar resguardado por uma credibilidade institucional, na medida em que não é promovido pelo Ministério da Educação, contribuirá ainda para que os efeitos reflexivos provocados pelos *rankings* escolares sejam mais pontuais que gerais.

7.21. Os resultados desta pesquisa anunciam, em suma, uma tensão acrescida entre os docentes que leccionam o 12º ano de escolaridade. A diversidade dos pontos de vista apresentados e a dissemelhança verificada entre as suas opiniões e as suas práticas pedagógicas, levam-nos a questionar até que ponto conseguirão contribuir para tornar a escola mais justa se aumentarem as pressões públicas para desenvolverem *performances* eficazes e visíveis.

O peso que a ideologia educacional neo-liberal “mitigada” (Afonso, 1999) poderá deter no modo como os docentes que leccionam o 12º ano de escolaridade perspectivam a sua actividade e desenvolvem quotidianamente as suas práticas lectivas será responsável por alguns efeitos paradoxais que gostaríamos, por fim, de sublinhar e ver testados numa outra investigação.

No actual contexto económico e empresarial pretende-se que as formas de organização produtiva sejam mais horizontais para serem mais competitivas, o que implica a distribuição dos poderes de decisão pelas equipas de trabalho. Estas deverão, assim, ser constituídas por trabalhadores flexíveis, polivalentes, criativos, com capacidade para trabalharem em grupo e se adaptarem à mudança (Tedesco, 1999; Laval, 2004). De igual modo, para serem competitivas no «mercado escolar», as escolas devem responder às necessidades da sua comunidade educativa e adaptar-se à especificidade do contexto em que se encontra inserido. Em consequência, a flexibilidade, capacidade de inovação e adaptação à mudança são justamente algumas das competências que os professores deverão possuir. Os próprios alunos deverão ser formados neste espírito para se poderem adaptar às novas solicitações do mercado de trabalho. Esta valorização do «homem flexível» e do «trabalhador autónomo» tornam, aliás, bem claro o paralelismo existente entre a actual filosofia educativa e a empresarial.

Alguns dos resultados obtidos nesta pesquisa indiciam, no entanto, que a existência dos exames de 12º ano poderá provocar efeitos opostos aos proclamados por esta ideologia.

Com o intuito de promoverem o acesso a boas classificações nas provas de 12º ano, os docentes inquiridos revelaram treinar os alunos, desde o primeiro período do ano lectivo, a saber responder a testes cujos enunciados são idênticos aos exames finais. Ao longo do ano lectivo, não experimentam nem arriscam estratégias de ensino que visem desenvolver nos

alunos a criatividade, a flexibilidade e a capacidade de adaptação a novas situações, pois estas estratégias implicam um dispêndio de tempo que não podem perder.

Tudo indica, assim, que os professores do ensino básico, apesar da imensidade das tarefas que lhes são solicitadas podem, nomeadamente através das novas áreas curriculares não disciplinares, ser criativos e inovarem nos modos de leccionação e aprendizagem incutindo nos alunos estas competências. Já os professores do ensino secundário, como sentem uma forte pressão para cumprirem programas e trabalharem exclusivamente em função de um resultado final que será objecto de avaliação pública, deverão ser eficientes e garantir a máxima produtividade dos seus alunos.

Em vez de terem acesso a níveis crescentes de complexidade de conhecimento e reflexão, à medida que ascendem na escala hierárquica do saber, os estudantes parecem ser confrontados com uma *automatização e mecanização* crescente dos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Importaria, por isso, saber se estas práticas não provocarão, tanto nos professores, como nos alunos, um progressivo desinvestimento nas dimensões pedagógicas afectivas e sociais, isto é, nas dimensões invisíveis mas estruturantes no sentido que é atribuído ao trabalho escolar (Barrère, s.d.; Perrenoud, 1995).

Importaria, ainda, averiguar se o resultado destas práticas na promoção da *qualidade* da escolarização no ensino secundário – princípio subjacente à construção dos *rankings* escolares – não contribuirá sobretudo para o empobrecimento deste nível de ensino, ao reforçar a tendência já existente entre os alunos para encarar o saber como um «instrumento» que tem de ser o mais rentabilizado possível (Perrenoud, 1995; Pais, 1998a) e não como um meio que deveria contribuir para elevar a sua formação intelectual e pessoal e os emancipar.

Importaria, por fim, investigar se não se estará a verificar uma acentuada «divisão social do trabalho» entre os professores do ensino básico e os do ensino secundário, característica das visões empresariais de produção “neotaylorianas” (Lima, 2002a), onde predomina o trabalho hierarquizado e em que a função de concepção assenta na cúpula e a função de execução se situa na base. Se assim for, as fracturas existentes entre a classe docente poderão ser ainda mais acentuadas. O risco de os professores continuarem a construir o seu *ethos* em torno dos princípios que valorizam o trabalho individual centrado na sala de aulas e o domínio dos saberes disciplinares, ao invés de construírem uma identidade “organizacional”, “inovadora e cooperativa”, que valoriza o trabalho em equipa e investe na vida colectiva do seu estabelecimento escolar parece-nos tão provável quanto distante das directrizes que acompanham as actuais retóricas educativas.

BIBLIOGRAFIA

ABRANTES, José Carlos. 2006. Recepção: da contemplação no romantismo aos prazeres das leituras populares. In J.C. ABRANTES & D. DAYAN. (orgs.). *Televisão: Das Audiências aos Públicos*. Lisboa: Livros Horizonte/CIMJ

ABRANTES, Paulo; FIGUEIREDO, Carla Cibele; SIMÃO, Ana Margarida Veiga. 2002. *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

ABRANTES, Pedro, PONTE, Cristina, AFONSO, Bruna. (no prelo). Alunos e educação na imprensa diária portuguesa

AFONSO, Almerindo Janela. 1999. *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Edição do Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia

ALMEIDA, Ana Nunes. 2005. O que as famílias fazem à escola...pistas para um debate. In *Análise Social*, nº 176, p.579-593

ALMEIDA, Ana Nunes; VIEIRA, Maria Manuel. 2006a. *A escola em Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciência Sociais.

ALMEIDA, Ana Nunes de; VIEIRA, Maria Manuel. 2006b. *Percursos Escolares dos Estudantes da Universidade de Lisboa – À Entrada: Um retrato sociográfico dos estudantes inscritos no 1º ano*, volume 2, disponível: www.ics.ul.pt (2007/03/17)

ALMEIDA, João Ferreira; PINTO, José Madureira. 1982. *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

ALMEIDA, João Ferreira de; PINTO, José Madureira. 1987. Da Teoria À Investigação Empírica, Problemas Metodológicos Gerais. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, p. 55-78.

ANTUNES, Fátima. 2001. Os locais das escolas profissionais: Novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas. In Stephen R.Stoer, Luiza Cortesão & José A. Correia (orgs.). *Transnacionalização da educação*. Porto: Edições Afrontamento, p.163-210.

ANTUNES, Fátima. 2005. Globalização e Europeização das Políticas Educativas. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 47, p.125-143

ARAÚJO, Helena Costa. 1990. As mulheres professoras e o ensino estatal. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29, p. 81-103.

ASSOUN, Paul-Laurent. 1989. *A Escola de Frankfurt*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

AUBENAS, F. & BENASAYAG, M. 2002. *A Fabricação da Informação – Os jornalistas e a ideologia da comunicação*. Porto: Campo das Letras.

BARDIN, L. 1988. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70

BARRÈRE, Anne. 2005. O trabalho em equipa e os riscos da gestão da turma. In *Análise Social*, nº 176, p. 619-631

BARRÈRE, Anne. (s.d). *O Trabalho dos Alunos*, Porto: Rés Editora

BARROSO, João. (org.). 2003. *A Escola Pública, Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Edições ASA.

BARROSO, João. 1996. O Estudo Da Autonomia da Escola: Da autonomia Decretada à Autonomia Construída. In João Barroso (org). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, p.167-189

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. 1979. L'école capitaliste en France In *Cahiers Libres*, nº 213-214

BAUMAN, Zigmunt. 1999. *Globalização: As Consequências Humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor

BAUMAN, Zigmunt. 2001. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor

BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. 2000. *Modernização Reflexiva – Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*. Oeiras: Celta Editora.

BECK, Ulrich. 1998. *La sociedad del riesgo – Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

BENAVENTE, A., ROSA, A., COSTA, A. F. & ÁVILA, P. 1996 *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BERNSTEIN, Basil. 1986 Estrutura do conhecimento educacional. In A M. Domingos, H. Barradas, H. Rainha, I.P. Neves (org.) *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

BERNSTEIN, Basil. 1975. *Language et Classes Sociales – codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Les Editions de Minuit.

BERTMAN, Stephen. 1998. *Hipercultura – O preço da pressa*. São Paulo: Ed. Prajá.

BETTENCOURT, Ana Maria; GASPAS, Teresa; MATIAS, Nelson e GOMES DA SILVA, Cristina. 2006. Cidadania, Autoridade e Integração – Análise de discursos e de práticas em sede escolar. In *Noesis*, nº67, p.14-17.

BOURDIEU, Pierre. 2003. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século.

BOURDIEU, Pierre.1998. *Contrafogos*. Oeiras: Celta Editora.

BOURDIEU, Pierre. 1997. *Sobre a televisão*. Oeiras: Celta Editora.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic J.D. 1992. *Pour une Anthropologie Reflexive*. Paris: ed. SEUIL [tradução de Eduardo Jorge Esperança, U.Évora].

BOURDIEU, Pierre. 1989. *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. 1964. *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*. Paris: Les Éditions de Minuit

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. 1970. *La Reproduction- – éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit

BOVONE, L. 1997. Os novos intermediários culturais. In Carlos Fortuna (org.). *Cidade, Cultura e Globalização*. Oeiras: Celta Editora, p. 105-120.

BRETON, P. & PROULX, S. 1997. *A Explosão da Comunicação*. Lisboa: Editorial Bizâncio.

CABRAL, Manuel Villaverde. 2002. Espaços e Temporalidades Sociais da Educação em Portugal. In AAVV. *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p.47-67

CABRAL, Manuel Villaverde. 1999. Teoria Crítica & *informationcritique* (comentário também crítico à conferência de Scott Lash). In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 54, p. 31-43.

CABRAL, M. V. 1997. As práticas sociais e o poder dos “media”. *Actas do III Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia*, edição em cd room.

CANDEIAS, António. 2005. Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal. In *Análise Social*, vol. XL (176), p.447-498

CANDEIAS, António. 2001. Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: O caso português. In Stephen R.Stoer, Luiza Cortesão e José A. Correia (orgs.). *Transnacionalização da educação*. Porto, Edições Afrontamento, p.23-89.

CARDOSO, G., COSTA, A.F., CONCEIÇÃO, C.P.; GOMES, M.C. .2005. *A Sociedade em Rede Em Portugal*. Porto: Campo das Letras.

CARIA, Telmo H. 1999. A Estruturação Social e a Reflexividade: as Limitações da Sociologia da Educação. In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 12, p. 223-252.

CARIA, Telmo H. 2002. O uso do conhecimento: os professores e os outros In *Análise Social*, nº 164, p. 805-831.

CASTELLS, Manuel. 2003. *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura – O Fim Do Milénio*. Vol. III. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTELLS, Manuel. 2004. *A Galáxia Internet. Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CHAMPAGNE, Patrick. 2001. A visão mediática. In Pierre Bourdieu (coord.). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes, p. 63-79.

CHAMPAGNE, Patrick. 1998. *Formar A Opinião – O novo jogo político*. Petrópolis: Editora Vozes.

CONDE, Idalina. 1998. Contextos, Culturas, Identidades. In José Manuel Leite Viegas & António Firmino da Costa (org.). *Portugal, Que Modernidade?* Oeiras: Celta Editora, p.79-118

CORREIA, João Carlos. 1998. *Jornalismo e Espaço Público*. Covilhã: Universidade da Beira Interior

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. 2003. *Violência e Violências da e na Escola*. Porto: Edições Afrontamento/CIIE

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. 2001a. Da crise da escola ao escolocentrismo. In Stephen R.Stoer, Luiza Cortesão & José A. Correia (orgs.). *Transnacionalização da educação*. Porto: Edições Afrontamento, p.91-120.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. 2001b. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA

COSME, Ariana; TRINDADE, Rui. 2001a. *Área de Projecto – Percursos com sentidos*, Porto: Edições ASA.

COSME, Ariana; TRINDADE, Rui. 2001b. *Área de Estudo Acompanhado – O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições ASA.

CRAHAY, Marcel. 2000. *Poderá a Escola ser Justa e Eficaz?* Lisboa: Instituto Piaget

CRUZ, M. Braga da. 1988. A situação do professor em Portugal. In *Análise Social*, nº 103-104. p.1187-1293

DELCOURT, J. 1984. Vers une nouvelle sociologie de l'éducation. In *Recherches Sociologiques*, XV, 1, p.11-28 [Tradução de Conceição Alves Pinto, FCUL].

DEROUET, Jean-Louis. 1996. O Funcionamento dos Estabelecimentos de Ensino em França: Um Objecto Científico Em Redefinição. In João Barroso (org) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, p.61-72

DEROUET, Jean-Louis. 2002. A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. In *Revista Brasileira de Educação*, nº 21, p 5-16

DOMINGUES, José Maurício. 2002. Reflexividade, Individualismo e Modernidade. In *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol.17, nº49, p.55-70.

DUBET, François. 2005. *La Escuela de Las Oportunidades – Qué es una escuela justa?* Barcelona: Editorial Gedisa S.A.

ESTEVEVES, António José. 1992. A Sociologia da Educação na formação dos professores. In António Joaquim Esteves & Stephen R. Stoer (orgs.). *A Sociologia na Escola*. Porto: Edições Afrontamento, p.63-80

ESTEVEVES, João Pissarra. 1995a. Novos Desafios Para Uma Teoria Crítica da Sociedade – A questão política da comunicação moderna. In *Revista de Comunicação e Linguagens*, nº 21/22.

ESTEVEVES, João Pissarra. 1995b. Questões Políticas Acerca da Teoria Crítica – a indústria da cultura. In *Textos de Cultura e Comunicação*, nº33, (on line), disponível: www.bocc.ubi.pt (2006/01/06)

FELT, U. 2000. A Adaptação do Conhecimento científico ao Espaço Público. In Maria Eduarda Gonçalves (org.). *Cultura Científica e Participação Pública*. Oeiras: Celta Editora, p. 265-289.

FERNANDES, António. Teixeira. 1999. Sistema Político e Comunicação Social. In *Sociologia*, vol. IX, nº 9, p.7-25.

FERNANDES, António Teixeira (coord.). (2001). *Estudantes do Ensino Superior no Porto. Representações e práticas culturais*. Porto: Porto 2001 e Edições Afrontamento.

FERREIRA, S. & COSTA, A.P.P. 1997. *Comunicando*. Porto: Edições ASA.

FERREIRA, V. 1987. O Inquérito Por Questionário Na Construção De Dados Sociológicos. In A. S. Silva & J.M.Pinto (orgs.). *Metodologia Das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, p.165-196

FIGUEIRAS, R. 2005. *Os Comentadores e os Media – Os autores das colunas de opinião*, Lisboa: Livros Horizonte.

GAARDER, Jostein. 1995. *O Mundo de Sofia*. Lisboa: Editorial Presença

GARCIA, Luís, CASTRO, José. 1993. Os Produtores de Opinião Pública: Entre o Grupo Profissional e o Grupo de Status. In AAVV, *Estruturas Sociais e Desenvolvimento*, Lisboa: APS e E.Fragmentos, p.141-155.

GERRY, Chris. 2000. Acerca do Perito – Uma exploração inicial da natureza e papel do trabalhador especializado de saber/conhecimento social científico. *Comunicação apresentada no III Seminário sobre Análise Social das Profissões de Trabalho Técnico e Intelectual*, Vila Real, UTAD, (on line), disponível: www.utad.pt (2005/02/07)

GIDDENS. Anthony. 2001. *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora. 1ª reimpressão da 2ª edição

GIDDENS. Anthony. 2000a. *Dualidade da Estrutura – Agência e Estrutura* -. Oeiras: Celta Editora.

GIDDENS. Anthony. 2000b. *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.

- GIDDENS, Anthony. 1998. *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora. 4ª edição
- GIDDENS, Anthony. 1989. *A Constituição da Sociedade*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Lda.
- GIGLIONE, R. e MATALON, B. 1993. *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GOMES, Rui. 1996. Teses Para Uma Agenda Do Estudo Da Escola in João Barroso (org). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, p.87-107
- GOMES, Rui. 1993. *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa.
- GOODY, Jack. 1986. *A Lógica da Escrita e a Organização da Sociedade*. Lisboa: Edições 70.
- HARGREAVES, Andy. 2004. Ser professor na era da insegurança. In Áurea Adão e Édio Martins (orgs.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, p.13-36.
- JAVEAU, Claude. 1998. *Lições de Sociologia*. Oeiras: Celta Editora
- JEANNENEY, J-Noel. 1996. *Uma História da Comunicação Social*. Lisboa: Terramar.
- LADERRIÈRE, Pierre. 1996. A Investigação Sobre a Escola: Perspectiva Comparada. In João Barroso (org) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, p. 41-60
- LALANDA, P. 1988. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. In *Análise Social*, nº 148, p. 871-883
- LASH, Scott. 1999. Crítica da Informação. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 54, p. pp. 13-30.
- LAVAL, Christian. 2004. *A Escola não é uma empresa – O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta
- LIMA, Licínio C. 2002a. Modernização, Racionalização e Optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In Licínio C. Lima & Almerindo Janela Afonso. *Reformas da Educação Pública – Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, p. 17-32.
- LIMA, Licínio C. 2002b. O Paradigma da Educação Contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In Licínio C. Lima & Almerindo Janela Afonso. *Reformas da Educação Pública – Democratização, Modernização, Neoliberalismo*, Porto: Edições Afrontamento, p. 91-110
- LOPES, João Teixeira. 1996. *Tristes Escolas - Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*. Porto: Edições Afrontamento.

LOPES, João Teixeira. 2000. *A Cidade e a Cultura. Um estudo sobre práticas culturais urbanas*. Porto: Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto.

LOPES, João Teixeira. 2003. Da Impossibilidade da Revolução. Breve contributo sobre Bourdieu e os conceitos de luta e mudança social. In *Fórum Sociológico*, nº 9/10 (2ª série), p. 87-89.

LOPES, João Teixeira. 2004. Dos plurais sentidos da experiência social. In *Sociologia*, nº14, p. 83-89.

MACHADO, F.L., *et al.* 2003. Classes Sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 66, p.45-80

MACHADO, Fernando Luís; COSTA, António Firmino da. 1998. Processos de uma modernidade inacabada. In José Manuel Leite Viegas & António Firmino da Costa (org.). *Portugal, Que Modernidade?* Oeiras: Celta Editora, p.17-44.

MACLUHAN, Herbert Marshall. 1962. *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press.

MACLUHAN, Herbert Marshall. 1964. *Understanding Media. The Extensions of Man*, New York/Toronto/London: McGraw Hill.

MARCOS, Luís Humberto. 1989. O Poder dos media e o modelo do panóptico. In *Sociologia-Problemas e Práticas*, nº6, p.101-109

MAROY, Christian. 2005. Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. In *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, nº 42, p.2-32

MATOS, Manuel; LOPES, Carla Teixeira; NUNES, Sérgio; VENÂNCIO, Isabel. 2006. Reflexões sobre os *rankings* do Secundário. In *Investigação Operacional*, nº26, p.1-21.

MATTELART, Armand e MATTELART, Michèle. 1997. *História das Teorias da Comunicação*. Porto: Campo das Letras.

MCQUAIL, D. 2000. *Introducción a la Teoría de la Comunicación de Masas*. Barcelona: Paidós.

MELO, Benedita Portugal e. 2003. De que se fala quando se fala na ‘escola para todos? Uma análise da programação da RTP – 1974 a 1999. In Maria Manuel Vieira, Joaquim Pintasilgo & Benedita Portugal e Melo (org.). *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*, Lisboa: Centro de Investigação em Educação da FCUL, p. 11-61.

MONROE, Paul. 1988. *História da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- MONTADON, Cléopâtre; PERRENOUD, Philippe. 2001. *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível?* Oeiras: Celta Editora
- NOELLE-NEUMANN, Elisabeth. 2002. Os Efeitos de Meios de Comunicação Na Pesquisa Sobre os Seus Efeitos” in João Pissarra Esteves (org.). *Comunicação e Sociedade – Os efeitos sociais dos meios de comunicação de massa*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 151-159
- NOGUEIRA, Conceição; SILVA, Isabel. 2001. *Cidadania, construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições ASA.
- NOGUEIRA, Maria Alice. 1998. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias – a acção discreta da riqueza cultural. In *Revista Brasileira de Educação*, nº7, p.42-56.
- NOGUEIRA, Maria Alice. 2005. A relação família-escola na contemporaneidade: fenómeno social/interrogações sociológicas. In *Análise Social*, nº 176, p.563-578.
- NÓVOA, António. 1991. Os Professores: Quem São? Donde Vêm? Para Onde Vão”. In Stephen R. Stoer (org.) *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento, p.59-130.
- PAIS, José Machado. 1998a. Da escola ao trabalho: o que mudou nos últimos anos em Portugal? in Manuel Villaverde Cabral & José Machado Pais (coord.). *Jovens portugueses de hoje*. Oeiras: Celta Editora, p.190-214
- PAIS, José Machado. s.d. *Uso do Tempo e Espaços de Lazer*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e Instituto Português da Juventude.
- PAIS, José Machado; NUNES, João Sedas; DUARTE, Maria Paula; MENDES, Fernando Luís. 1994. *Práticas Culturais dos Lisboaetas*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- PAYET, Jean-Paul. 2000. A Escola e a Construção da Cidadania. In Manuel Jacinto Sarmento (org). *Autonomia da Escola – Políticas e Práticas*. Porto: Edições ASA, p.285-296
- PEREIRA, Vergílio Borges. 2003. *Novos caminhos*. Breves notas sobre a mobilização da teoria da prática na construção de um ofício sociológico. In *Fórum Sociológico*, nº 9/10 (2ª série), p. 127-132.
- PERRENOUD, Philippe. 1999. *Avaliação – Da Excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: ARTMED Editora
- PERRENOUD, Philippe. 1995. *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora
- PETITAT, André. 1987. School and the Production of Society. In *British Journal of Sociology of Education*, Vol.8, nº4, p.379-390.

PINTASSILGO, Joaquim. 2007. Associativismo docente e construção da identidade profissional no contexto do Estado Novo. O exemplo do «Sindicato Nacional dos Professores» entre o final dos anos 50 e o início dos anos 70” In *Pensar a Educação*, p.9-32

PINTASSILGO, Joaquim. 2005. A Profissão e a Formação no Discurso dos Professores do Ensino Liceal Português in L.N.Xavier; M.M.C.Carvalho; A.W.Mendonça & J.L.Cunha, (orgs.). *Escola, cultura e saberes*. Rio de Janeiro: Editora FGV/S.B.H.E., p. 56-73

PINTASSILGO, Joaquim. 2003. Construção histórica da noção de democratização do ensino. O contributo do pensamento pedagógico português. In Maria Manuel Vieira, Joaquim Pintassilgo & Benedita Portugal e Melo (orgs.). *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação da FCUL, p. 119-141.

PINTASSILGO, Joaquim. 2002a. Editorial In *Revista de Educação*, vol.XI, nº 1, p.3-5.

PINTASSILGO, Joaquim. 2002b. Ser Professor do Liceu no “Estado Novo” português: O discurso dos Professores na imprensa pedagógica. In *História da Educação*, 6, (12), p.17-37

PINTASSILGO, Joaquim. 1999. O Mestre como Artesão/Prático e como Intelectual. In V. Magalhães & A. Escolano (org.). *Os Professores na História*. Porto: S.P.C.E, p.83-97

PINTASSILGO, Joaquim. 1998. *República e Formação de Cidadãos. A Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri.

PINTO, Conceição Alves. 1995. *Sociologia da Escola*, Lisboa: McGrawHill.

PINTO, José Madureira. 2003a. Reflexividade reformista e auto-análise. In *Fórum Sociológico*, nº 9/10 (2ª série), p.21-29.

PINTO, José Madureira. 2002a. O Futuro da Comunicação. In José Bragança de Miranda & Joel Frederico da Silveira (org.). *As Ciências da Comunicação na Viragem do Século*, Ave S.A.,: Vega, p.156-161.

PINTO, José Madureira. 2000a. *Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-Ideológicas nos Campos – Elementos de teoria e pesquisa empírica*. Porto: Edições Afrontamento. 2ª Edição.

PINTO, J. M. 1994. *Propostas Para o Ensino Das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

PINTO, J.M. 1984a. Questões de Metodologia Sociológica (I). In *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 1, p.5-42

PINTO, J.M. 1984b. Questões de Metodologia Sociológica (II). In *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 2, p.113-140

PINTO, J.M. 1984c. Questões de Metodologia Sociológica (III). In *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 3, p.133-154

PINTO, Louis. 2003b. Comunicação apresentada na conferência *Memória e Actualidade-Diálogos com a obra científica de Pierre Bourdieu*. In *Fórum Sociológico*, nº 9/10 (2ª série), p. 65-74.

PINTO, Manuel. 2002b. *Televisão, Família e Escola*. Lisboa: Editorial Presença

PINTO, Manuel. 2000b. *A televisão no quotidiano das crianças*. Porto: Edições Afrontamento

PORCHER, Louis. 1977. *A Escola Paralela*. Lisboa: Livros Horizonte.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L.V. 1992. *Manual de Investigação Em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RAMONET, I. 1999. *A Tirania da Comunicação*. Porto: Campo das Letras.

RESENDE, José Manuel. 2003a. *O Engrandecimento De Uma Profissão: Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*. Imprensa de Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

RESENDE, José Manuel. 2003b. À procura do(s) sentido(s) perdido(s). In *Fórum Sociológico*, nº 9/10 (2ª série), p. 31-49.

RODRIGUES, Adriano Duarte. 1993. *Comunicação e Cultura – A experiência cultural na era da informação*. Lisboa: E. Presença

RODRIGUES, Adriano Duarte (1997). Tradição e modernidade. (on line), disponível: www.bocc.ubi.pt (2004/03/05)

ROSENTHAL, R. e L. Jacobson. 1971. *Pygmalion en classe*. Bélgica: Casterman

SANCHES, Maria de Fátima Chorão. 2004. (Re)construção emancipatória da identidade dos professores na era da globalização e da sociedade de conhecimento: que possibilidades? In Áurea Adão e Édio Martins (orgs.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, p.37-54.

SANTIAGO, Rui; CORREIA; Maria Fernanda; TAVARES, Orlanda, PIMENTA, Carlos. 2004. *Um olhar sobre os rankings*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas, CIPES

SANTOS, José Rodrigues. 1992. *Comunicação*. Lisboa: Difusão Cultural.

SANTOS, Maria Emília Brederode. 2003. Democratização escolar... *Media* e representações sociais sobre a escola. In Maria Manuel Vieira, Joaquim Pintassilgo & Benedita Portugal e Melo (org.). *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação da FCUL, p. 63-71.

SAPERAS, E. 1993. *Os efeitos cognitivos da comunicação de massas*. Porto: Edições ASA.

SCHIMIDT, Luísa. 1993. *A Procura e Oferta Cultural e os Jovens*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais e Instituto da Juventude.

SCHMIDT, Luísa. 1999. *Ambiente e Natureza no Écran: emissões televisivas, remissões culturais*. Lisboa: ISCTE, (Dissertação de Doutoramento), policopiado.

SEABRA, Teresa. 2003. Escola e famílias: Encontros e desencontros. In Maria Manuel Vieira, Joaquim Pintassilgo & Benedita Portugal e Melo (org.). *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação da FCUL, p.105-116.

SEBASTIÃO, João. 1998. Os dilemas da escolaridade – Universalização, diversidade e inovação. In José Manuel Leite Viegas & António Firmino da Costa (orgs.). *Portugal, Que Modernidade?* Oeiras: Celta Editora, p.311-328.

SILVA, Augusto Santos. 2003. «Acesso» e «Sucesso»: Factos e debates na democratização da educação em Portugal. In Maria Manuel Vieira, Joaquim Pintassilgo & Benedita Portugal e Melo (org.). *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação da FCUL, p.173-195.

SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira. 1987. “Uma Visão Global Sobre as Ciências Sociais. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, p. 9-27.

SILVA, Augusto Santos. 1987. A Ruptura Com O Senso Comum nas Ciências Sociais. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto(orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento, p. 29-53.

TARDE, G. 1991. *A Opinião e a Multidão*. Lisboa: Publicações Europa-América.

TEDESCO, J. C. 1999 *O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

TEODORO, António. 2001. Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In Stephen R.Stoer, Luíza Cortesão e José A. Correia (orgs.). *Transnacionalização da educação*. Porto: Edições Afrontamento, p.126-162.

TEODORO, António. 2004. Um estudo europeu sobre os professores. Atractividade, perfil e conteúdo ocupacional da profissão docente. In Áurea Adão e Édio Martins (orgs.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, p.61-70.

THOMPSON, John B. 1998a. *Ideologia e Cultura Moderna – Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Editora Vozes

THOMPSON, John B. 1998b) *A Mídia e a Modernidade – Uma Teoria Social da Mídia* Petrópolis: Editora Vozes.

TICHENOR, P.J., DONOHUE, G.A., OLIEN, C.N. 2002. O fluxo dos meios de comunicação de massa e o crescimento diferencial de conhecimento. In João Pissarra Esteves (org.). *Comunicação e Sociedade – Os efeitos sociais dos meios de comunicação de massa*: Lisboa, Livros Horizonte, p.79-90

TORRES, Eduardo Cintra. 2004. Televisão do nós e televisão do eu – a encruzilhada da televisão generalista. In *Análise Social*, nº 169, p. 1011-1042.

TRAQUINA, Nelson. 1995. O paradigma do ‘agenda-setting’ – redescoberta do poder do jornalismo. In *Revista de Comunicação e Linguagens*, nº21-22, p.189-221.

TUCHMAN, Gaye. 2002. As notícias como uma realidade construída. In João Pissarra Esteves (org.). *Comunicação e Sociedade – Os efeitos sociais dos meios de comunicação de massa*. Lisboa: Livros Horizonte, p.91-104

VALA, Jorge. 1987. A Análise de Conteúdo. in A.S. SILVA & J.M. PINTO (orgs.). *Metodologia Das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, p.101-128

VALENTIM, Joaquim Pires. 1997. *Escola, igualdade e diferença*. Porto: Campo de Letras

VAN DIJK, Teun A. 2005. *Discurso, Notícia e Ideologia – Estudos na Análise Crítica do Discurso*. Porto: Campo das Letras.

VIEIRA, Maria Manuel. 2005. O lugar do trabalho escolar – entre o trabalho e o lazer. In *Análise Social*, nº 176, p. 519-545

VIEIRA, Maria Manuel. 2003. Famílias e escola: Processos de construção da democratização escolar In Maria Manuel Vieira, Joaquim Pintassilgo & Benedita Portugal e Melo (org.). *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação da FCUL, p.75-103.

WAGNER, Peter. 1996. *Liberté et Discipline – les deux crises de la modernité*. Paris: Éditions Métailié.

WAGNER, Peter. 2001. Modernidade, capitalismo e crítica. In *Fórum Sociológico*, nº 5/6 (II série), p.41-70

WOLF, M. 1995. *Teorias da Comunicação*. Lisboa: Editorial Presença.

WOLTON, Dominique. 1995. As Contradições Do Espaço Público Mediatizado. In *Revista de Comunicação e Linguagens*, nº 21-22, p. 167-188.

WOLTON, Dominique. 1999. *Pensar a Comunicação*. Algés: Difel

ZEICHNER, Kenneth M. 1993. *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*, Lisboa: EDUCA.

OUTRA DOCUMENTAÇÃO

Anuário Comunicação. 2000-2001. Lisboa: Obercom.

INE. 2003. *Portugal Social. 1991-2001*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

MARKTEST – BAREME IMPRENSA. 2004. (on line), disponível: www.marktest.pt (2005/05/07)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2002a. *Abandono e Insucesso Escolares*. (on line) disponível: www.min-edu.pt (2003/03/25).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2002b. *Indicadores de Contextualização Económico-Social*. (on line) disponível: www.min-edu.pt (2003/03/25).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2002c. *Indicadores da Rede Escolar*. (on line) disponível: www.min-edu.pt (2003/03/25).

ANEXOS

ANEXO 1

Quadro 1 - Número de inquiridos que participou no debate divulgado pelo *Público* sobre as vantagens e desvantagens da publicação dos *rankings* de escolas, através de “Cartas ao Director”

<i>Participou no debate</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Sim	1	2,0
Não	50	98,0
Total de respostas*	51	100

* O total de respostas corresponde ao número de inquiridos que acompanharam a discussão pública realizada ao longo do ano 2001 sobre as vantagens e desvantagens da publicação de um *ranking* escolar

Quadro 2 - Causas da propagação da ideia de que a educação em Portugal está em crise, segundo o sexo

<i>Causas da propagação da ideia de que a educação em Portugal está em crise</i>	<i>M</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Decréscimo da qualidade dos docentes do ensino básico e secundário	3	5,8	4	3,7
Decréscimo da qualidade dos alunos do ensino básico e secundário	15	28,8	29	26,9
Falta de participação das famílias na educação dos filhos	7	13,5	19	17,6
Sucessivas reformas educativas impostas pelo Ministério da Educação	17	32,7	44	40,7
Forma como as escolas são noticiadas pelos meios de comunicação social	6	11,5	6	5,6
Outra razão	4	7,7	6	5,6
Total de respostas ¹⁴⁸	52	100	108	100

¹⁴⁸ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **duas** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como alguns não responderam à questão, o total de respostas é inferior a 170.

Quadro 3 - Causas da propagação da ideia de que a educação em Portugal está em crise, segundo os anos de serviço

<i>Causas da propagação da ideia de que a educação em Portugal está em crise</i>	5- 10	%	11- 20	%	21- 30	%	+ 30	%
Decréscimo da qualidade dos docentes do ensino básico e secundário	1	4,8	1	2,1	3	4,5	1	5,9
Decréscimo da qualidade dos alunos do ensino básico e secundário	7	33,3	10	20,8	20	30,3	6	35,3
Falta de participação das famílias na educação dos filhos	4	19,0	10	20,8	6	9,1	3	17,6
Sucessivas reformas educativas impostas pelo Ministério da Educação	7	33,3	18	37,5	27	40,9	6	35,3
Forma como as escolas são noticiadas pelos meios de comunicação social	0	0	6	12,5	5	7,6	1	5,9
Outra razão	2	9,5	3	6,3	5	7,6	0	0
Total de respostas ^{149*}	21	100	48	100	66	100	17	100

* Dos 85 professores inquiridos, 4 não indicaram quantos anos de serviço possuíam. Assim, em todos os quadros relativos aos anos de serviço o total de respostas corresponderá apenas um universo de 81 respondentes

¹⁴⁹ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **duas** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como alguns não responderam à questão, o total de respostas é inferior a 170.

Quadro 4 - Causas da propagação da ideia de que a educação em Portugal está em crise, segundo a área de estudos

<i>Causas da propagação da ideia de que a educação em Portugal está em crise</i>	<i>C.E.</i>	<i>%</i>	<i>C.S.H.</i>	<i>%</i>	<i>L.L.</i>	<i>%</i>	<i>B.A.</i>	<i>%</i>
Decréscimo da qualidade dos docentes do ensino básico e secundário	4	5,7	1	2,6	2	4,8	0	0
Decréscimo da qualidade dos alunos do ensino básico e secundário	21	30,0	11	28,2	10	23,8	2	22,2
Falta de participação das famílias na educação dos filhos	10	14,3	7	17,9	8	19,0	1	11,1
Sucessivas reformas educativas impostas pelo Ministério da Educação	26	37,1	14	35,9	17	40,5	4	44,4
Forma como as escolas são noticiadas pelos meios de comunicação social	5	7,1	4	10,3	2	4,8	1	11,1
Outra razão	4	5,7	2	5,1	3	7,1	1	11,1
Total de respostas ¹⁵⁰	70	100	39	100	42	100	9	100

LEGENDA:

C.E. = Ciências Exactas

C.S.H. = Ciências Sociais e Humanas

L.L. = Línguas e Literatura

B.A. = Belas Artes

Quadro 5 - Causas da propagação da ideia de que a educação em Portugal está em crise, segundo a posição relativamente à publicação dos *rankings* de escolas

<i>Causas da propagação da ideia de que a educação em Portugal está em crise</i>	<i>C</i>	<i>%</i>	<i>N.C.</i>	<i>%</i>
Decréscimo da qualidade dos docentes do ensino básico e secundário	2	3,0	5	5,3
Decréscimo da qualidade dos alunos do ensino básico e secundário	21	31,8	23	24,5
Falta de participação das famílias na educação dos filhos	7	10,6	19	20,2
Sucessivas reformas educativas impostas pelo Ministério da Educação	25	37,8	36	38,3
Forma como as escolas são noticiadas pelos meios de comunicação social	5	7,8	7	7,4
Outra razão	6	9,0	4	4,2
Total de respostas ¹⁵¹	66	100	94	100

LEGENDA:

C = Concorda com a publicação dos *rankings* escolares

N.C. = Não concorda com a publicação dos *rankings* escolares

¹⁵⁰ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **duas** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como alguns não responderam à questão, o total de respostas é inferior a 170.

¹⁵¹ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **duas** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como alguns não responderam à questão, o total de respostas é inferior a 170.

Quadro 6 – Factores que influenciam os resultados escolares dos alunos, segundo o sexo

<i>Factores que influenciam os resultados escolares dos alunos</i>	<i>M</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
A qualidade dos professores tem influência nos resultados escolares dos alunos, independentemente do seu nível sócio-económico e cultural	8	14,8	16	14,0
A qualidade da escola tem influência nos resultados escolares dos alunos, independentemente do seu nível sócio-económico e cultural	3	5,6	4	3,5
Por muito que os professores sejam bons, se os alunos não tiverem condições económicas, culturais, sociais ou afectivas, muito dificilmente conseguirão obter bons resultados escolares	15	27,8	25	21,9
Por muito que a escola seja boa, se os alunos não tiverem condições económicas, culturais, sociais ou afectivas, muito dificilmente conseguirão obter bons resultados escolares	8	14,8	8	7,0
Quando os alunos têm condições para estudar e trabalham para ter bons resultados escolares, é indiferente se os professores são bons ou não	0	0	4	3,5
Quando os alunos têm condições para estudar e trabalham para ter bons resultados escolares, é indiferente se a escola é boa ou não	0	0	3	2,6
Quando os alunos têm condições para estudar e são trabalhadores, terem bons professores é uma garantia para obterem bons resultados	16	29,6	39	34,2
Quando os alunos têm condições para estudar e são trabalhadores, frequentarem uma boa escola é uma garantia para obterem bons resultados	4	7,4	15	13,2
Total de respostas ¹⁵²	54	100	114	100

¹⁵² Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **duas** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como alguns não responderam à questão, o total de respostas é inferior a 170.

Quadro 7 – Factores que influenciam os resultados escolares dos alunos, segundo os anos de serviço

<i>Factores que influenciam os resultados escolares dos alunos</i>	5- 10	%	11- 20	%	21- 30	%	+ 30	%
A qualidade dos professores tem influência nos resultados escolares dos alunos, independentemente do seu nível sócio-económico e cultural	1	4,3	8	16,0	10	14,5	4	22,2
A qualidade da escola tem influência nos resultados escolares dos alunos, independentemente do seu nível sócio-económico e cultural	0	0	1	2,0	4	5,8	0	0
Por muito que os professores sejam bons, se os alunos não tiverem condições económicas, culturais, sociais ou afectivas, muito dificilmente conseguirão obter bons resultados escolares	4	17,4	12	24,0	18	26,1	5	27,8
Por muito que a escola seja boa, se os alunos não tiverem condições económicas, culturais, sociais ou afectivas, muito dificilmente conseguirão obter bons resultados escolares	2	8,7	5	10,0	6	8,7	1	5,6
Quando os alunos têm condições para estudar e trabalham para ter bons resultados escolares, é indiferente se os professores são bons ou não	2	8,7	2	4,0	0	0	0	0
Quando os alunos têm condições para estudar e trabalham para ter bons resultados escolares, é indiferente se a escola é boa ou não	1	4,3	1	2,0	1	1,4	0	0
Quando os alunos têm condições para estudar e são trabalhadores, terem bons professores é uma garantia para obterem bons resultados	8	34,8	18	36,0	22	31,9	6	33,3
Quando os alunos têm condições para estudar e são trabalhadores, frequentarem uma boa escola é uma garantia para obterem bons resultados	5	21,7	3	6,0	8	11,6	2	11,1
Total de respostas ¹⁵³	23	100	50	100	69	100	18	100

¹⁵³ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **duas** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como alguns não responderam à questão, o total de respostas é inferior a 170.

Quadro 8 – Factores que influenciam os resultados escolares dos alunos, segundo a área de estudos

<i>Factores que influenciam os resultados escolares dos alunos</i>	<i>C.E.</i>	<i>%</i>	<i>C.S.H.</i>	<i>%</i>	<i>L.L.</i>	<i>%</i>	<i>B.A.</i>	<i>%</i>
A qualidade dos professores tem influência nos resultados escolares dos alunos, independentemente do seu nível sócio-económico e cultural	12	16,2	6	15,0	7	15,9	2	20,0
A qualidade da escola tem influência nos resultados escolares dos alunos, independentemente do seu nível sócio-económico e cultural	3	4,1	1	2,5	3	6,8	0	0
Por muito que os professores sejam bons, se os alunos não tiverem condições económicas, culturais, sociais ou afectivas, muito dificilmente conseguirão obter bons resultados escolares	17	23,0	9	22,5	8	18,2	3	30,0
Por muito que a escola seja boa, se os alunos não tiverem condições económicas, culturais, sociais ou afectivas, muito dificilmente conseguirão obter bons resultados escolares	10	13,5	3	7,5	3	6,8	0	0
Quando os alunos têm condições para estudar e trabalham para ter bons resultados escolares, é indiferente se os professores são bons ou não	1	1,4	2	5,0	1	2,3	0	0
Quando os alunos têm condições para estudar e trabalham para ter bons resultados escolares, é indiferente se a escola é boa ou não	2	2,7	1	2,5	0	0	0	0
Quando os alunos têm condições para estudar e são trabalhadores, terem bons professores é uma garantia para obterem bons resultados	20	27,0	14	35,0	16	36,4	5	50,0
Quando os alunos têm condições para estudar e são trabalhadores, frequentarem uma boa escola é uma garantia para obterem bons resultados	9	12,2	4	10,0	6	13,6	0	0
Total de respostas ¹⁵⁴	74	100	40	100	44	100	10	100

¹⁵⁴ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **duas** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como alguns não responderam à questão, o total de respostas é inferior a 170.

Quadro 9 – Factores que influenciam os resultados escolares dos alunos, segundo a posição relativamente à publicação dos *rankings* de escolas

<i>Factores que influenciam os resultados escolares dos alunos</i>	<i>C</i>	<i>%</i>	<i>N.C.</i>	<i>%</i>
A qualidade dos professores tem influência nos resultados escolares dos alunos, independentemente do seu nível sócio-económico e cultural	15	20,8	16	16,6
A qualidade da escola tem influência nos resultados escolares dos alunos, independentemente do seu nível sócio-económico e cultural	3	4,1	4	4,1
Por muito que os professores sejam bons, se os alunos não tiverem condições económicas, culturais, sociais ou afectivas, muito dificilmente conseguirão obter bons resultados escolares	16	22,2	17	17,7
Por muito que a escola seja boa, se os alunos não tiverem condições económicas, culturais, sociais ou afectivas, muito dificilmente conseguirão obter bons resultados escolares	8	11,1	8	8,3
Quando os alunos têm condições para estudar e trabalham para ter bons resultados escolares, é indiferente se os professores são bons ou não	0	0	4	4,1
Quando os alunos têm condições para estudar e trabalham para ter bons resultados escolares, é indiferente se a escola é boa ou não	1	1,3	2	2,1
Quando os alunos têm condições para estudar e são trabalhadores, terem bons professores é uma garantia para obterem bons resultados	22	30,6	33	34,4
Quando os alunos têm condições para estudar e são trabalhadores, frequentarem uma boa escola é uma garantia para obterem bons resultados	7	9,7	12	12,5
Total de respostas ¹⁵⁵	72	100	96	100

¹⁵⁵ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **duas** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como alguns não responderam à questão, o total de respostas é inferior a 170.

Quadro 10 – Agregação das funções solicitadas ao sistema de ensino básico e secundário consideradas pelos professores como mais importantes, segundo o sexo

<i>TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO</i>	<i>M</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Dar instrução, transmitir conteúdos programáticos	13	16,0	27	15,5
Transmitir valores e saberes universais	9	11,1	15	8,6
Sub-total	22	27,1	42	24,1
<i>DEMOCRATIZAÇÃO DO SISTEMA ESCOLAR</i>	<i>M</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Garantir a igualdade de oportunidades a todos os alunos	6	7,4	17	9,8
Integrar todos os alunos/ter em atenção a sua multiculturalidade	1	1,2	6	3,4
Promover o sucesso escolar dos alunos ‘menos capazes’	1	1,2	8	4,6
Valorizar as diferenças entre as personalidades dos alunos	3	3,7	0	0
Sub-total	11	13,5	31	17,8
<i>EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E FORMAÇÃO DOS JOVENS PARA A VIDA ACTIVA</i>	<i>M</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Desenvolver plena e harmoniosamente a personalidade dos alunos	6	7,4	9	5,2
Transmitir as regras de uma cidadania comum	0	0	10	5,7
Formar cidadãos críticos, competentes e activos*	18	22,2	39	22,4
Incutir nos alunos competências para que estes aprendam a trabalhar em grupo*	0	0	5	2,9
Incutir nos alunos competências que os preparem para ser criativos e flexíveis*	12	14,8	15	8,6
Sub-total	36	44,4	78	44,8
<i>PROMOÇÃO DE TALENTOS</i>	<i>M</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Valorizar o mérito dos alunos ‘mais capazes’	3	3,7	2	1,1
Promover a excelência ao nível dos resultados escolares	2	2,5	11	6,3
Sub-total	5	6,2	13	7,4
<i>PROMOÇÃO DA EFICIÊNCIA DO SISTEMA ESCOLAR</i>	<i>M</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Racionalizar e otimizar os investimentos e recursos económicos na escola	0	0	1	0,6
Racionalizar e otimizar os recursos humanos na escola	1	1,2	2	1,1
Efectuar uma gestão escolar eficaz e competitiva	1	1,2	4	2,3
Sub-total	2	2,4	7	4,0
<i>AUTONOMIZAÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES</i>	<i>M</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Desenvolver a escola como uma “comunidade educativa”	3	3,7	3	1,7
Adaptar a escola à especificidade do contexto local em que se encontra	2	2,5	0	0
Sub-total	5	6,2	3	1,7
Total de respostas ¹⁵⁶	81	100	174	100

¹⁵⁶ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as três hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como todos responderam à questão, o total de respostas é igual a 255.

Quadro 11 – Agregação das funções solicitadas ao sistema de ensino básico e secundário consideradas pelos professores como mais importantes, segundo os anos de serviço

<i>TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO</i>	5- 10	%	11- 20	%	21- 30	%	+ 30	%
Dar instrução, transmitir conteúdos programáticos	9	25,0	12	16,0	13	12,4	5	18,5
Transmitir valores e saberes universais	3	8,3	5	6,7	12	11,4	2	7,4
Sub-total	12	33,3	17	22,7	25	23,8	7	25,9
<i>DEMOCRATIZAÇÃO DO SISTEMA ESCOLAR</i>	5- 10	%	11- 20	%	21- 30	%	+ 30	%
Garantir a igualdade de oportunidades a todos os alunos	5	13,9	3	4,0	11	10,5	4	14,8
Integrar todos os alunos/ter em atenção a sua multiculturalidade	1	2,8	2	2,7	4	3,8	0	0
Promover o sucesso escolar dos alunos ‘menos capazes’	1	2,8	3	4,0	3	2,9	1	3,7
Valorizar as diferenças entre as personalidades dos alunos	1	2,8	0	0	2	1,9	0	0
Sub-total	8	22,3	8	10,7	20	19,1	5	18,5
<i>EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E FORMAÇÃO DOS JOVENS PARA A VIDA ACTIVA</i>	5- 10	%	11- 20	%	21- 30	%	+ 30	%
Desenvolver plena e harmoniosamente a personalidade dos alunos	1	2,8	7	9,3	5	4,8	2	7,4
Transmitir as regras de uma cidadania comum	1	2,8	4	5,3	4	3,8	0	0
Formar cidadãos críticos, competentes e activos*	7	19,4	18	24,0	23	21,9	5	18,5
Incutir nos alunos competências para que estes aprendam a trabalhar em grupo*	1	2,8	1	1,3	0	0	2	7,4
Incutir nos alunos competências que os preparem para ser criativos e flexíveis*	2	5,6	8	10,7	14	13,3	2	7,4
Sub-total	12	33,4	38	50,6	46	43,8	11	40,7
<i>PROMOÇÃO DE TALENTOS</i>	5- 10	%	11- 20	%	21- 30	%	+ 30	%
Valorizar o mérito dos alunos ‘mais capazes’	0	0	3	4,0	2	1,9	0	0
Promover a excelência ao nível dos resultados escolares	1	2,8	5	6,7	5	4,8	1	3,7
Sub-total	1	2,8	8	10,7	7	6,7	1	3,7

PROMOÇÃO DA EFICIÊNCIA DO SISTEMA ESCOLAR	5-	%	11-	%	21-	%	+	%
	10		20		30		30	
Racionalizar e otimizar os investimentos e recursos económicos na escola	0	0	1	1,3	0	0	0	0
Racionalizar e otimizar os recursos humanos na escola	1	2,8	1	1,3	1	1,0	0	0
Efectuar uma gestão eficaz e competitiva	0	0	0	0	2	1,9	3	11,1
Sub-total	1	2,8	2	2,6	3	2,9	3	11,1
AUTONOMIZAÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES	5-	%	11-	%	21-	%	+	%
	10		20		30		30	
Desenvolver a escola como uma “comunidade educativa”	1	2,8	2	2,7	3	2,9	0	0
Adaptar a escola à especificidade do contexto local em que se encontra	1	2,8	0	0	1	1,0	0	0
Sub-total	2	5,6	2	2,7	4	3,9	0	0
Total de respostas ¹⁵⁷	36	100	75	100	105	100	27	100

¹⁵⁷ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **três** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como todos responderam à questão, o total de respostas é igual a 255.

Quadro 12 – Agregação das funções solicitadas ao sistema de ensino básico e secundário consideradas pelos professores como mais importantes, segundo a área de estudos

<i>TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO</i>	<i>C.E.</i>	<i>%</i>	<i>C.S.H.</i>	<i>%</i>	<i>L.L.</i>	<i>%</i>	<i>B.A.</i>	<i>%</i>
Dar instrução, transmitir conteúdos programáticos	24	21,1	6	10,0	9	13,6	1	6,7
Transmitir valores e saberes universais	7	6,1	6	10,0	9	13,6	2	13,3
Sub-total	31	27,2	12	20,0	18	27,2	3	20,0
<i>DEMOCRATIZAÇÃO DO SISTEMA ESCOLAR</i>	<i>C.E.</i>	<i>%</i>	<i>C.S.H.</i>	<i>%</i>	<i>L.L.</i>	<i>%</i>	<i>B.A.</i>	<i>%</i>
Garantir a igualdade de oportunidades a todos os alunos	11	9,6	5	8,3	7	10,6	0	0
Integrar todos os alunos/ter em atenção a sua multiculturalidade	2	1,2	2	3,3	3	4,5	0	0
Promover o sucesso escolar dos alunos ‘menos capazes’	6	5,7	1	1,7	2	3,0	0	0
Valorizar as diferenças entre as personalidades dos alunos	1	0,9	2	3,3	0	0	0	0
Sub-total	20	17,4	10	16,6	12	18,1	0	0
<i>EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E FORMAÇÃO DOS JOVENS PARA A VIDA ACTIVA</i>	<i>C.E.</i>	<i>%</i>	<i>C.S.H.</i>	<i>%</i>	<i>L.L.</i>	<i>%</i>	<i>B.A.</i>	<i>%</i>
Desenvolver plena e harmoniosamente a personalidade dos alunos	5	4,4	3	5,0	5	7,6	2	13,3
Transmitir as regras de uma cidadania comum	4	3,5	1	1,7	4	6,0	1	6,7
Formar cidadãos críticos, competentes e activos*	21	18,4	17	28,3	15	22,7	4	26,7
Incutir nos alunos competências para que estes aprendam a trabalhar em grupo*	3	2,6	0	0	1	1,5	1	6,7
Incutir nos alunos competências que os preparem para ser criativos e flexíveis*	13	11,4	6	10,0	5	7,6	3	20,0
Sub-total	46	40,3	27	45,1	30	45,4	11	73,4

PROMOÇÃO DE TALENTOS	C.E.	%	C.S.H.	%	L.L.	%	B.A.	%
Valorizar o mérito dos alunos ‘mais capazes’	3	2,6	2	3,3	0	0	0	0
Promover a excelência ao nível dos resultados escolares	6	5,7	4	6,7	3	4,5	0	0
Sub-total	9	8,3	6	10	3	4,5	0	0
PROMOÇÃO DA EFICIÊNCIA DO SISTEMA ESCOLAR	C.E.	%	C.S.H.	%	L.L.	%	B.A.	%
Racionalizar e otimizar os investimentos e recursos económicos na escola	1	0,9	0	0	0	0	0	0
Racionalizar e otimizar os recursos humanos na escola	3	2,6	0	0	0	0	0	0
Efectuar uma gestão escolar eficaz e competitiva	3	2,6	0	0	2	3,0	0	0
Sub-total	7	6,1	0	0	2	3,0	0	0
AUTONOMIZAÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES	C.E.	%	C.S.H.	%	L.L.	%	B.A.	%
Desenvolver a escola como uma “comunidade educativa”	1	0,9	3	5,0	1	1,5	1	6,7
Adaptar a escola à especificidade do contexto local em que se encontra	0	0	2	3,3	0	0	0	0
Sub-total	1	0,9	5	8,3	1	1,5	1	6,7
Total de respostas ¹⁵⁸	114	100	60	100	66	100	15	100

¹⁵⁸ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **três** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como todos responderam à questão, o total de respostas é igual a 255.

Quadro 13 – Agregação das funções solicitadas ao sistema de ensino básico e secundário consideradas pelos professores como mais importantes, segundo a posição relativamente à publicação dos *rankings* de escolas

<i>TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO</i>	<i>C</i>	<i>%</i>	<i>N.C.</i>	<i>%</i>
Dar instrução, transmitir conteúdos programáticos	16	14,8	24	16,3
Transmitir valores e saberes universais	7	6,5	17	11,6
Sub-total	23	21,3	41	27,9
<i>DEMOCRATIZAÇÃO DO SISTEMA ESCOLAR</i>	<i>C</i>	<i>%</i>	<i>N.C.</i>	<i>%</i>
Garantir a igualdade de oportunidades a todos os alunos	12	11,1	11	7,5
Integrar todos os alunos/ter em atenção a sua multiculturalidade	5	4,6	2	1,3
Promover o sucesso escolar dos alunos ‘menos capazes’	6	5,6	3	2,0
Valorizar as diferenças entre as personalidades dos alunos	0	0	3	2,0
Sub-total	23	21,3	19	12,8
<i>EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E FORMAÇÃO DOS JOVENS PARA A VIDA ACTIVA</i>	<i>C</i>	<i>%</i>	<i>N.C.</i>	<i>%</i>
Desenvolver plena e harmoniosamente a personalidade dos alunos	6	5,6	9	6,1
Transmitir as regras de uma cidadania comum	5	4,6	5	3,4
Formar cidadãos críticos, competentes e activos*	25	23,1	32	21,8
Incutir nos alunos competências para que estes aprendam a trabalhar em grupo*	4	3,7	1	0,7
Incutir nos alunos competências que os preparem para ser criativos e flexíveis*	7	6,5	20	13,6
Sub-total	47	43,5	67	45,6
<i>PROMOÇÃO DE TALENTOS</i>	<i>C</i>	<i>%</i>	<i>N.C.</i>	<i>%</i>
Valorizar o mérito dos alunos ‘mais capazes’	3	2,8	2	1,3
Promover a excelência ao nível dos resultados escolares	5	4,6	8	5,4
Sub-total	8	7,4	10	6,7
<i>PROMOÇÃO DA EFICIÊNCIA DO SISTEMA ESCOLAR</i>	<i>C</i>	<i>%</i>	<i>N.C.</i>	<i>%</i>
Racionalizar e otimizar os investimentos e recursos económicos na escola	1	0,9	0	0
Racionalizar e otimizar os recursos humanos na escola	2	1,9	1	0,7
Efectuar uma gestão escolar eficaz e competitiva	2	1,9	3	2,0
Sub-total	5	4,7	4	2,7
<i>AUTONOMIZAÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES</i>	<i>C</i>	<i>%</i>	<i>N.C.</i>	<i>%</i>
Desenvolver a escola como uma “comunidade educativa”	1	0,9	5	3,4
Adaptar a escola à especificidade do contexto local em que se encontra	1	0,9	1	0,7
Sub-total	2	1,8	6	4,1
Total de respostas ¹⁵⁹	108	100	147	100

¹⁵⁹ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as três hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como todos responderam à questão, o total de respostas é igual a 255.

Quadro 14 – Professores que mais possibilidades têm para cumprir todas as funções solicitadas ao sistema de ensino básico e secundário, segundo o sexo

<i>OPINIÃO DOS INQUIRIDOS</i>	<i>M</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Professores do Ensino Básico	12	46,2	30	51,7
Professores do Ensino Secundário	11	42,3	8	13,8
Ambos	3	11,5	20	34,5
Sub-total	26	100	58	100
Não responde	1		-	
Total de inquiridos	27		58	

Quadro 15 – Professores que mais possibilidades têm para cumprir todas as funções solicitadas ao sistema de ensino básico e secundário, segundo os anos de serviço

<i>OPINIÃO DOS INQUIRIDOS</i>	<i>5-10</i>	<i>%</i>	<i>11-20</i>	<i>%</i>	<i>21-30</i>	<i>%</i>	<i>+ 30</i>	<i>%</i>
Professores do Ensino Básico	7	58,3	15	62,5	14	40,0	4	44,4
Professores do Ensino Secundário	2	16,7	3	12,5	12	34,3	2	22,2
Ambos	3	25,0	6	25,0	9	25,7	3	33,3
Sub-total	12	100	24	100	35	100	9	100
Não responde	-		1		-		-	
Total de inquiridos	12		25		35		9	

Quadro 16 – Professores que mais possibilidades têm para cumprir todas as funções solicitadas ao sistema de ensino básico e secundário, segundo a área de estudos

<i>OPINIÃO DOS INQUIRIDOS</i>	<i>C.E.</i>	<i>%</i>	<i>C.S.H.</i>	<i>%</i>	<i>L.L.</i>	<i>%</i>	<i>B.A.</i>	<i>%</i>
Professores do Ensino Básico	21	55,3	10	50,0	9	42,9	2	40,0
Professores do Ensino Secundário	7	18,4	6	30,0	5	23,8	1	20,0
Ambos	10	26,3	4	20,0	7	33,3	2	40,0
Sub-total	38	100	20	100	21	100	5	100
Não responde	-		-		1		-	
Total de inquiridos	38		20		22		5	

Quadro 17 – Professores que mais possibilidades têm para cumprir todas as funções solicitadas ao sistema de ensino básico e secundário, segundo a posição relativamente à publicação dos *rankings* de escolas

<i>OPINIÃO DOS INQUIRIDOS</i>	<i>C</i>	<i>%</i>	<i>N.C.</i>	<i>%</i>
Professores do Ensino Básico	21	60,0	21	42,9
Professores do Ensino Secundário	6	17,1	13	26,5
Ambos	8	22,9	15	30,6
Sub-total	35	100	49	100
Não responde	1		-	
Total de inquiridos	36		49	

Quadro 18 - Razões dos inquiridos que consideraram ser os professores do ensino básico e do ensino secundário os que *mais* possibilidades têm para cumprir todas as funções solicitadas ao sistema de ensino público

<i>RAZÕES INDICADAS PELOS INQUIRIDOS</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Deve existir uma articulação entre o ensino básico e o ensino secundário na instrução e formação dos alunos, pois os dois níveis de ensino são fundamentais para incutir diferentes competências nos alunos	19	100
Sub-total	19	100
Não responde	4	
Total de inquiridos	23	

Quadro 19 - Razões dos inquiridos que consideraram ser os professores do ensino secundário os que *mais* possibilidades têm para cumprir todas as funções solicitadas ao sistema de ensino público

<i>RAZÕES INDICADAS PELOS INQUIRIDOS</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
A organização e qualidade do ensino ministrado no nível secundário, em detrimento do realizado no básico, é mais favorável ao cumprimento das funções enunciadas	5	29,5
A fase etária e correspondente etapa de aprendizagem em que se encontram os estudantes que frequentam o ensino secundário é mais propícia ao cumprimento das funções enunciadas	9	52,9
Outras razões	3	17,6
Sub-total	17	100
Não responde	2	
Total de inquiridos	19	

Quadro 20 - Razões dos inquiridos que consideraram ser os professores do ensino básico os que *mais* possibilidades têm para cumprir todas as funções solicitadas ao sistema de ensino público

<i>RAZÕES INDICADAS PELOS INQUIRIDOS</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Devem desenvolver-se as competências de formação e educação integral nos alunos o mais cedo possível	20	52,6
As contingências da actividade lectiva no ensino secundário – pressão para o cumprimento dos programas devido aos exames nacionais – impossibilita o desenvolvimento das competências que visam contribuir para a formação e educação integral dos alunos	18	47,4
Sub-total	38	100
Não responde	4	
Total de inquiridos	42	

Quadro 21 – Opinião dos professores relativamente à obrigatoriedade dos exames nacionais no 12º ano, segundo o sexo

<i>Implementação dos exames nacionais no 12º ano</i>	<i>M</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Medida positiva	14	51,9	23	40,4
Medida com aspectos positivos e negativos	12	44,4	34	59,6
Medida negativa	1	3,7	0	0
Sub-total	27	100	57	100
Não responde	-		1	
Total de inquiridos	27		58	

Quadro 22 – Opinião dos professores relativamente à obrigatoriedade dos exames nacionais no 12º ano, segundo os anos de serviço

<i>Implementação dos exames nacionais no 12º ano</i>	<i>5-10</i>	<i>%</i>	<i>11-20</i>	<i>%</i>	<i>21-30</i>	<i>%</i>	<i>+ 30</i>	<i>%</i>
Medida positiva	4	33,3	12	48,0	16	45,7	4	50,0
Medida com aspectos positivos e negativos	8	66,7	12	48,0	19	54,3	4	50,0
Medida negativa	0	0	1	4,0	0	0	0	0
Sub-total	12	100	25	100	35	100	8	100
Não responde	-		-		-		1	
Total de inquiridos	12		25		35		9	

Quadro 23 – Opinião dos professores relativamente à obrigatoriedade dos exames nacionais no 12º ano, segundo a área de estudos

<i>Implementação dos exames nacionais no 12º ano</i>	<i>C.E.</i>	<i>%</i>	<i>C.S.H.</i>	<i>%</i>	<i>L.L.</i>	<i>%</i>	<i>B.A.</i>	<i>%</i>
Medida positiva	17	45,9	11	55,0	8	36,4	1	20,0
Medida com aspectos positivos e negativos	20	54,1	9	45,0	14	63,6	3	60,0
Medida negativa	0	0	0	0	0	0	1	20,0
Sub-total	37	100	20	100	22	100	5	100
Não responde	1		-		-		-	
Total de inquiridos	38		20		22		5	

Quadro 24 – Opinião dos professores relativamente à obrigatoriedade dos exames nacionais no 12º ano, segundo a posição relativamente à publicação dos *rankings* de escolas

<i>Implementação dos exames nacionais no 12º ano</i>	<i>C</i>	<i>%</i>	<i>N.C.</i>	<i>%</i>
Medida positiva	18	50,0	19	39,6
Medida com aspectos positivos e negativos	28	50,0	28	58,3
Medida negativa	0	0	1	2,1
Sub-total	36	100	48	100
Não responde	-		1	
Total de inquiridos	36		49	

Quadro 25 – Opinião dos professores relativamente aos aspectos negativos da obrigatoriedade dos exames nacionais no 12º ano¹⁶⁰, segundo o sexo

<i>Aspectos negativos</i>	<i>M</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Introduziu muita pressão no trabalho dos professores	1	7,7	4	11,8
Retirou margem de manobra aos professores	4	30,8	4	11,8
Impossibilitou a experimentação de outras pedagogias	7	53,8	22	64,7
Outra razão mais significativa	1	7,7	4	11,8
Sub-total	13	100	34	100
Não se aplica*	14		23	
Não responde	-		1	
Total de inquiridos	27		58	

*Número de inquiridos que não tinham que responder a esta questão, de acordo com as orientações para preencherem o inquérito por questionário

Quadro 26 – Opinião dos professores relativamente aos aspectos negativos da obrigatoriedade dos exames nacionais no 12º ano¹⁶¹, segundo os anos de serviço

<i>Aspectos negativos</i>	<i>5-10</i>	<i>%</i>	<i>11-20</i>	<i>%</i>	<i>21-30</i>	<i>%</i>	<i>+ 30</i>	<i>%</i>
Introduziu muita pressão no trabalho dos professores	1	12,5	1	7,7	2	10,5	1	25,0
Retirou margem de manobra aos professores	1	12,5	2	15,4	4	21,1	0	0
Impossibilitou a experimentação de outras pedagogias	5	62,5	8	61,5	11	57,9	3	75,0
Outra razão mais significativa	1	12,5	2	15,4	2	10,5	0	0
Sub-total	8	100	13	100	19	100	4	100
Não se aplica*	4		12		16		4	
Não responde	-		-		-		1	
Total de inquiridos	12		25		35		9	

* Número de inquiridos que não tinha que responder a esta questão, de acordo com as orientações para preencherem o inquérito por questionário.

¹⁶⁰ Os resultados apresentados neste quadro correspondem à soma das respostas dos professores que consideraram a obrigatoriedade dos exames de 12º ano como uma medida negativa ou com aspectos positivos e negativos. Neste último caso, são apenas consideradas as respostas aos factores negativos.

¹⁶¹ Os resultados apresentados neste quadro correspondem à soma das respostas dos professores que consideraram a obrigatoriedade dos exames de 12º ano como uma medida negativa ou com aspectos positivos e negativos. Neste último caso, são apenas consideradas as respostas aos factores negativos.

Quadro 27 – Opinião dos professores relativamente aos aspectos negativos da obrigatoriedade dos exames nacionais no 12º ano¹⁶², segundo a área de estudos

<i>Aspectos negativos</i>	<i>C.E.</i>	<i>%</i>	<i>C.S.H.</i>	<i>%</i>	<i>L.L.</i>	<i>%</i>	<i>B.A.</i>	<i>%</i>
Introduziu muita pressão no trabalho dos professores	2	10,0	0	0	3	21,4	0	0
Retirou margem de manobra aos professores	3	15,0	2	22,2	3	21,4	0	0
Impossibilitou a experimentação de outras pedagogias	14	70,0	7	77,8	5	35,7	3	75,0
Outra razão mais significativa	1	5,0	0	0	3	21,4	1	25,0
Sub-total	20	100	9	100	14	100	4	100
Não se aplica*	17		11		8		1	
Não responde	1		-		-		-	
Total de inquiridos	38		20		22		5	

* Número de inquiridos que não tinha que responder a esta questão, de acordo com as orientações para preencherem o inquérito por questionário

Quadro 28 – Opinião dos professores relativamente aos aspectos negativos da obrigatoriedade dos exames nacionais no 12º ano¹⁶³, segundo a posição relativamente à publicação dos *rankings* de escolas

<i>Aspectos negativos</i>	<i>C</i>	<i>%</i>	<i>N.C.</i>	<i>%</i>
Introduziu muita pressão no trabalho dos professores	4	22,2	1	3,4
Retirou margem de manobra aos professores	3	16,7	5	17,2
Impossibilitou a experimentação de outras pedagogias	8	44,4	21	72,4
Outra razão mais significativa	3	16,7	2	6,9
Sub-total	18	100	29	100
Não se aplica*	18		19	
Não responde	-		1	
Total de inquiridos	36		49	

* Número de inquiridos que não tinha que responder a esta questão, de acordo com as orientações para preencherem o inquérito por questionário.

¹⁶² Os resultados apresentados neste quadro correspondem à soma das respostas dos professores que consideraram a obrigatoriedade dos exames de 12º ano como uma medida negativa ou com aspectos positivos e negativos. Neste último caso, são apenas consideradas as respostas aos factores negativos.

¹⁶³ Os resultados apresentados neste quadro correspondem à soma das respostas dos professores que consideraram a obrigatoriedade dos exames de 12º ano como uma medida negativa ou com aspectos positivos e negativos. Neste último caso, são apenas consideradas as respostas aos factores negativos.

Quadro 29 – Condição mais importante para que os alunos obtenham bons resultados nos exames de 12º ano, segundo o sexo

<i>CONDIÇÕES</i>	<i>M</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Terem professores que leccionem o programa, dando mais relevância às matérias que poderão sair no exame	3	11,1	1	1,8
Terem professores que leccionem o programa e avaliem os alunos desde o primeiro período com testes semelhantes aos dos exames	6	22,2	15	26,3
Terem professores que leccionem o programa, dêem mais relevância às matérias que poderão sair no exame e avaliem os alunos desde o primeiro período com testes semelhantes aos dos exames	16	59,3	27	47,4
Terem professores que leccionem o programa mas permitam aos alunos desenvolver actividades e realizar testes independentemente dos exames	1	3,7	10	17,5
Outra	1	3,7	4	7,0
Sub-total	27	100	57	100
Não responde	-		1	
Total de inquiridos	27		58	

Quadro 30 – Condição mais importante para que os alunos obtenham bons resultados nos exames de 12º ano, segundo os anos de serviço

<i>CONDIÇÕES</i>	5-	%	11-	%	21-	%	+ 30	%
	<i>10</i>		<i>20</i>		<i>30</i>			
Terem professores que leccionem o programa, dando mais relevância às matérias que poderão sair no exame	1	8,3	2	8,3	1	2,9	0	0
Terem professores que leccionem o programa e avaliem os alunos desde o primeiro período com testes semelhantes aos dos exames	2	16,7	6	25,0	10	28,6	1	11,1
Terem professores que leccionem o programa, dêem mais relevância às matérias que poderão sair no exame e avaliem os alunos desde o primeiro período com testes semelhantes aos dos exames	7	58,3	13	54,2	18	51,4	4	44,4
Terem professores que leccionem o programa mas permitam aos alunos desenvolver actividades e realizar testes independentemente dos exames	2	16,7	2	8,3	4	11,4	2	22,2
Outra	0	0	1	4,2	2	5,7	2	22,2
Sub-total	12	100	24	100	35	100	9	100
Não responde	-		1		-		-	
Total de inquiridos	12		25		35		9	

Quadro 31 – Condição mais importante para que os alunos obtenham bons resultados nos exames de 12º ano, segundo a área de estudos

<i>CONDIÇÕES</i>	<i>C.E.</i>	<i>%</i>	<i>C.S.H.</i>	<i>%</i>	<i>L.L.</i>	<i>%</i>	<i>B.A.</i>	<i>%</i>
Terem professores que leccionem o programa, dando mais relevância às matérias que poderão sair no exame	1	2,6	2	10,5	0	0	1	20,0
Terem professores que leccionem o programa e avaliem os alunos desde o primeiro período com testes semelhantes aos dos exames	9	23,7	6	31,6	6	27,3	0	0
Terem professores que leccionem o programa, dêem mais relevância às matérias que poderão sair no exame e avaliem os alunos desde o primeiro período com testes semelhantes aos dos exames	19	50,0	9	47,4	11	50,0	4	80,0
Terem professores que leccionem o programa mas permitam aos alunos desenvolver actividades e realizar testes independentemente dos exames	6	15,8	0	0	5	22,7	0	0
Outra	3	7,9	2	10,5	0	0	0	0
Sub-total	38	100	19	100	22	100	5	100
Não responde	-		1		-		-	
Total de inquiridos	38		20		22		5	

Quadro 32 – Condição mais importante para que os alunos obtenham bons resultados nos exames de 12º ano, segundo a posição relativamente à publicação dos *rankings* de escolas

<i>CONDIÇÕES</i>	<i>C</i>	<i>%</i>	<i>N.C.</i>	<i>%</i>
Terem professores que leccionem o programa, dando mais relevância às matérias que poderão sair no exame	0	0	4	8,2
Terem professores que leccionem o programa e avaliem os alunos desde o primeiro período com testes semelhantes aos dos exames	10	28,6	11	22,4
Terem professores que leccionem o programa, dêem mais relevância às matérias que poderão sair no exame e avaliem os alunos desde o primeiro período com testes semelhantes aos dos exames	20	57,1	23	46,9
Terem professores que leccionem o programa mas permitam aos alunos desenvolver actividades e realizar testes independentemente dos exames	4	11,4	7	14,3
Outra	1	2,9	4	8,2
Sub-total	35	100	49	100
Não responde	1		-	
Total de inquiridos	36		49	

Quadro 33 – Opinião dos professores relativamente aos aspectos positivos da implementação da obrigatoriedade dos exames nacionais no 12º ano¹⁶⁴, segundo o sexo

<i>Aspectos positivos</i>	<i>M</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Uniformização das práticas lectivas	14	56,0	30	53,6
Melhorou a imagem de rigor e exigência dos professores	4	16,0	13	23,2
Reforçou o papel principal dos professores: ensinar	4	16,0	9	16,1
Outra razão mais significativa	3	12,0	4	7,1
Sub-total	25	100	56	100
Não se aplica*	1		-	
Não responde	1		2	
Total de inquiridos	27		58	

* Número de inquiridos que não tinha que responder a esta questão, de acordo com as orientações para preencherem o inquérito por questionário.

Quadro 34 – Opinião dos professores relativamente aos aspectos positivos da implementação da obrigatoriedade dos exames nacionais no 12º ano¹⁶⁵, segundo os anos de serviço

<i>ASPECTOS POSITIVOS</i>	<i>5-10</i>	<i>%</i>	<i>11-20</i>	<i>%</i>	<i>21-30</i>	<i>%</i>	<i>+ 30</i>	<i>%</i>
Uniformização das práticas lectivas	5	50,0	13	54,2	20	57,1	4	50,0
Melhorou a imagem de rigor e exigência dos professores	2	20,0	4	16,7	5	14,3	4	50,0
Reforçou o papel principal dos professores: ensinar	3	30,0	2	8,3	8	22,9	0	0
Outra razão mais significativa	0	0	5	20,8	2	5,7	0	0
Sub-total	10	100	24	100	35	100	8	100
Não se aplica*	-		1		-		-	
Não responde	2		-		-		1	
Total de inquiridos	12		25		35		9	

* Número de inquiridos que não tinha que responder a esta questão, de acordo com as orientações para preencherem o inquérito por questionário.

¹⁶⁴ Os resultados apresentados neste quadro correspondem à soma das respostas dos professores que consideraram a obrigatoriedade dos exames de 12º ano como uma medida positiva ou com aspectos positivos e negativos. Neste último caso, são apenas consideradas as respostas aos factores positivos.

¹⁶⁵ Os resultados apresentados neste quadro correspondem à soma das respostas dos professores que consideraram a obrigatoriedade dos exames de 12º ano como uma medida positiva ou com aspectos positivos e negativos. Neste último caso, são apenas consideradas as respostas aos factores positivos.

Quadro 35 – Opinião dos professores relativamente aos aspectos positivos da implementação da obrigatoriedade dos exames nacionais no 12º ano¹⁶⁶, segundo a área de estudos

<i>ASPECTOS POSITIVOS</i>	<i>C.E.</i>	<i>%</i>	<i>C.S.H.</i>	<i>%</i>	<i>L.L.</i>	<i>%</i>	<i>B.A.</i>	<i>%</i>
Uniformização das práticas lectivas	18	51,4	14	70,0	11	50,0	1	25,0
Melhorou a imagem de rigor e exigência dos professores	7	20,0	2	10,0	7	31,8	1	25,0
Reforçou o papel principal dos professores: ensinar	7	20,0	1	5,0	4	18,2	1	25,0
Outra razão mais significativa	3	8,6	3	15,0	0	0	1	25,0
Sub-total	35	100	20	100	22	100	4	100
Não se aplica*	-	-	-	-	-	-	1	-
Não responde	3	-	-	-	-	-	-	-
Total de inquiridos	38	-	20	-	22	-	5	-

* Número de inquiridos que não tinha que responder a esta questão, de acordo com as orientações para preencherem o inquérito por questionário.

Quadro 36 – Opinião dos professores relativamente aos aspectos positivos da implementação da obrigatoriedade dos exames nacionais no 12º ano¹⁶⁷, segundo a posição relativamente à publicação dos *rankings* de escolas

<i>ASPECTOS POSITIVOS</i>	<i>C</i>	<i>%</i>	<i>N.C.</i>	<i>%</i>
Uniformização das práticas lectivas	20	55,6	24	53,3
Melhorou a imagem de rigor e exigência dos professores	12	33,3	5	11,1
Reforçou o papel principal dos professores: ensinar	3	8,3	10	22,2
Outra razão mais significativa	1	2,8	6	13,3
Sub-total	36	100	45	100
Não se aplica*	0	-	1	-
Não responde	-	-	3	-
Total de inquiridos	36	-	49	-

*Número de inquiridos que não tinha que responder a esta questão, de acordo com as orientações para preencherem o inquérito por questionário.

¹⁶⁶ Os resultados apresentados neste quadro correspondem à soma das respostas dos professores que consideraram a obrigatoriedade dos exames de 12º ano como uma medida positiva ou com aspectos positivos e negativos. Neste último caso, são apenas consideradas as respostas aos factores positivos.

¹⁶⁷ Os resultados apresentados neste quadro correspondem à soma das respostas dos professores que consideraram a obrigatoriedade dos exames de 12º ano como uma medida positiva ou com aspectos positivos e negativos. Neste último caso, são apenas consideradas as respostas aos factores positivos.

Quadro 37 – Opinião dos professores perante o facto de os seus alunos obterem bons resultados nos exames nacionais no 12º ano, segundo o sexo

<i>OPINIÕES DOS PROFESSORES</i>	<i>M</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Não é importante	2	3,8	0	0
É importante porque sente que o seu trabalho foi compensado	22	42,3	52	45,2
É importante porque a sua imagem enquanto professor é valorizada	5	9,6	4	3,5
É importante porque os seus alunos trabalharam para isso e merecem-no	19	36,5	55	47,8
É importante porque contribui para melhorar a imagem da sua escola no <i>ranking</i>	4	7,7	4	3,5
Total de respostas ¹⁶⁸	52	100	115	100

Quadro 38 – Opinião dos professores perante o facto de os seus alunos obterem bons resultados nos exames nacionais no 12º ano, segundo os anos de serviço

<i>OPINIÕES DOS PROFESSORES</i>	<i>5-10</i>	<i>%</i>	<i>11-20</i>	<i>%</i>	<i>21-30</i>	<i>%</i>	<i>+30</i>	<i>%</i>
Não é importante	1	4,3	0	0	1	1,4	0	0
É importante porque sente que o seu trabalho foi compensado	11	47,8	23	47,9	29	41,4	7	38,9
É importante porque a sua imagem enquanto professor é valorizada	2	8,7	1	2,1	5	7,1	1	5,6
É importante porque os seus alunos trabalharam para isso e merecem-no	9	39,1	23	47,9	31	44,3	7	38,9
É importante porque contribui para melhorar a imagem da sua escola no <i>ranking</i>	0	0	1	2,1	4	5,7	3	16,7
Total de respostas ¹⁶⁹	23	100	48	100	70	100	18	100

¹⁶⁸ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **duas** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como alguns não responderam à questão, o total de respostas é inferior a 170.

¹⁶⁹ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **duas** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como alguns não responderam à questão, o total de respostas é inferior a 170.

Quadro 39 – Opinião dos professores perante o facto de os seus alunos obterem bons resultados nos exames nacionais no 12º ano, segundo a área de estudos

<i>OPINIÕES DOS PROFESSORES</i>	<i>C.E.</i>	<i>%</i>	<i>C.S.H.</i>	<i>%</i>	<i>L.L.</i>	<i>%</i>	<i>B.A.</i>	<i>%</i>
Não é importante	0	0	2	5,0	0	0	0	0
É importante porque sente que o seu trabalho foi compensado	36	48,7	18	45,0	16	36,3	4	44,4
É importante porque a sua imagem enquanto professor é valorizada	2	2,7	2	5,0	4	9,1	1	11,1
É importante porque os seus alunos trabalharam para isso e merecem-no	33	44,6	17	42,5	20	45,5	4	44,4
É importante porque contribui para melhorar a imagem da sua escola no <i>ranking</i>	3	4,1	1	2,5	4	9,1	0	0
Total de respostas ¹⁷⁰	74	100	40	100	44	100	9	100

Quadro 40 – Opinião dos professores perante o facto de os seus alunos obterem bons resultados nos exames nacionais no 12º ano, segundo a posição relativamente à publicação dos *rankings* de escolas

<i>OPINIÕES DOS PROFESSORES</i>	<i>C</i>	<i>%</i>	<i>N.C.</i>	<i>%</i>
Não é importante	0	0	2	2,1
É importante porque sente que o seu trabalho foi compensado	29	40,8	45	46,9
É importante porque a sua imagem enquanto professor é valorizada	6	8,4	3	3,1
É importante porque os seus alunos trabalharam para isso e merecem-no	29	40,8	45	46,9
É importante porque contribui para melhorar a imagem da sua escola no <i>ranking</i>	7	9,9	1	1,0
Total de respostas ¹⁷¹	71	100	96	100

¹⁷⁰ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **duas** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como alguns não responderam à questão, o total de respostas é inferior a 170.

¹⁷¹ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **duas** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como alguns não responderam à questão, o total de respostas é inferior a 170.

Quadro 41 – Opinião dos professores perante o facto de os seus alunos não conseguirem obter bons resultados nos exames nacionais no 12º ano, segundo o sexo

<i>OPINIÕES DOS PROFESSORES</i>	<i>M</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Não fica surpreendido, pois as dificuldades evidenciadas pelos seus alunos ao longo do ano já o fazia prever	12	25,0	26	22,6
Sente-se frustrado porque o seu trabalho não foi compensado	9	18,8	26	22,6
Sente-se frustrado porque o trabalho dos seus alunos não foi compensado	7	14,6	15	13,0
Pensa que os alunos não se esforçaram o suficiente nos exames	6	12,5	11	9,6
Pensa que a sua imagem como bom professor pode ficar comprometida	1	2,1	0	0
Pensa que os resultados dos exames são sempre aleatórios e, por isso, não põe em causa a qualidade do seu trabalho	5	10,4	15	13,0
Pensa que os resultados dos exames são sempre aleatórios e, por isso, não reflectem o trabalho dos alunos ao longo do ano	6	12,5	19	16,5
Pensa que a imagem da sua escola pode ficar comprometida	2	4,2	0	0
Outra reacção	0	0	3	2,6
Total de respostas ¹⁷²	48	100	115	100

¹⁷² Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **duas** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como alguns não responderam à questão, o total de respostas é inferior a 170.

Quadro 42 – Opinião dos professores perante o facto de os seus alunos não conseguirem obter bons resultados nos exames nacionais no 12º ano, segundo os anos de serviço

<i>OPINIÕES DOS PROFESSORES</i>	5- 10	%	11- 20	%	21- 30	%	+ 30	%
Não fica surpreendido, pois as dificuldades evidenciadas pelos seus alunos ao longo do ano já o fazia prever	6	25,0	14	29,2	14	21,5	2	11,1
Sente-se frustrado porque o seu trabalho não foi compensado	6	25,0	8	16,7	15	23,1	4	22,2
Sente-se frustrado porque o trabalho dos seus alunos não foi compensado	2	8,3	7	14,6	9	13,8	2	11,1
Pensa que os alunos não se esforçaram o suficiente nos exames	1	4,2	5	10,4	9	13,8	1	5,6
Pensa que a sua imagem como bom professor pode ficar comprometida	1	4,2	0	0	0	0	0	0
Pensa que os resultados dos exames são sempre aleatórios e, por isso, não põe em causa a qualidade do seu trabalho	3	12,5	5	10,4	8	12,3	4	22,2
Pensa que os resultados dos exames são sempre aleatórios e, por isso, não reflectem o trabalho dos alunos ao longo do ano	3	12,5	8	16,7	9	13,8	5	27,8
Pensa que a imagem da sua escola pode ficar comprometida	1	4,2	0	0	1	1,5	0	0
Outra reacção	1	4,2	1	2,1	0	0	0	0
Total de respostas ¹⁷³	24	100	48	100	65	100	18	100

¹⁷³ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **duas** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como alguns não responderam à questão, o total de respostas é inferior a 170.

Quadro 43 – Opinião dos professores perante o facto de os seus alunos não conseguirem obter bons resultados nos exames nacionais no 12º ano, segundo a área de estudos

<i>OPINIÕES DOS PROFESSORES</i>	<i>C.E.</i>	<i>%</i>	<i>C.S.H.</i>	<i>%</i>	<i>L.L.</i>	<i>%</i>	<i>B.A.</i>	<i>%</i>
Não fica surpreendido, pois as dificuldades evidenciadas pelos seus alunos ao longo do ano já o fazia prever	20	27,4	7	18,9	9	20,5	2	22,2
Sente-se frustrado porque o seu trabalho não foi compensado	15	20,5	9	24,3	10	22,7	1	11,1
Sente-se frustrado porque o trabalho dos seus alunos não foi compensado	8	11,0	6	16,2	6	13,6	2	22,2
Pensa que os alunos não se esforçaram o suficiente nos exames	9	12,3	4	10,8	2	4,5	2	22,2
Pensa que a sua imagem como bom professor pode ficar comprometida	1	1,4	0	0	0	0	0	0
Pensa que os resultados dos exames são sempre aleatórios e, por isso, não põe em causa a qualidade do seu trabalho	8	11,0	3	8,1	8	18,2	1	11,1
Pensa que os resultados dos exames são sempre aleatórios e, por isso, não reflectem o trabalho dos alunos ao longo do ano	9	12,3	7	18,9	8	18,2	1	11,1
Pensa que a imagem da sua escola pode ficar comprometida	2	2,7	0	0	0	0	0	0
Outra reacção	1	1,4	1	2,7	1	2,3	0	0
Total de respostas ¹⁷⁴	73	100	37	100	44	100	9	100

¹⁷⁴ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **duas** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como alguns não responderam à questão, o total de respostas é inferior a 170.

Quadro 44 – Opinião dos professores perante o facto de os seus alunos não conseguirem obter bons resultados nos exames nacionais no 12º ano, segundo a posição relativamente à publicação dos *rankings* de escolas

<i>OPINIÕES DOS PROFESSORES</i>	<i>C</i>	<i>%</i>	<i>N.C.</i>	<i>%</i>
Não fica surpreendido, pois as dificuldades evidenciadas pelos seus alunos ao longo do ano já o fazia prever	17	23,9	21	22,2
Sente-se frustrado porque o seu trabalho não foi compensado	17	23,9	18	19,6
Sente-se frustrado porque o trabalho dos seus alunos não foi compensado	7	9,9	15	16,3
Pensa que os alunos não se esforçaram o suficiente nos exames	9	12,7	8	8,7
Pensa que a sua imagem como bom professor pode ficar comprometida	0	0	1	1,1
Pensa que os resultados dos exames são sempre aleatórios e, por isso, não põe em causa a qualidade do seu trabalho	9	12,7	11	12,0
Pensa que os resultados dos exames são sempre aleatórios e, por isso, não reflectem o trabalho dos alunos ao longo do ano	11	15,4	14	15,2
Pensa que a imagem da sua escola pode ficar comprometida	1	1,4	1	1,1
Outra reacção	0	0	3	3,2
Total de respostas ¹⁷⁵	71	100	92	100

¹⁷⁵ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **duas** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como alguns não responderam à questão, o total de respostas é inferior a 170.

Quadro 45 – Opinião dos professores sobre os efeitos provocados pela divulgação pública dos exames de 12º ano, segundo o sexo

<i>EFEITOS</i>	<i>M</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Efeitos negativos na imagem que a população portuguesa constrói sobre a qualidade dos docentes do ensino secundário público	19	23,8	31	18,6
Efeitos negativos na imagem que a população portuguesa constrói sobre a qualidade dos alunos que frequentam o ensino secundário público	13	16,3	16	9,6
Efeitos negativos apenas na imagem que a população portuguesa constrói sobre a qualidade dos docentes do ensino secundário que leccionam nas escolas pior posicionadas no <i>ranking</i>	13	16,3	21	12,6
Efeitos negativos apenas na imagem que a população portuguesa constrói sobre a qualidade dos alunos do ensino secundário que leccionam nas escolas pior posicionadas no <i>ranking</i>	6	7,5	5	3,0
Contribuiu para melhorar a imagem de rigor e exigência de todos os professores do ensino secundário, nomeadamente dos que leccionam o 12º	5	6,3	7	4,2
Contribuiu para melhorar a imagem de rigor e exigência de todos os professores do ensino secundário, nomeadamente dos que leccionam o 12º que ensinam nas escolas melhor posicionadas no <i>ranking</i>	2	2,5	9	5,4
Permitiu aos professores reforçar o seu papel principal: ensinar, transmitir conteúdos programáticos	3	3,8	8	4,8
Estabeleceu distinções entre o papel dos professores do ensino básico e o papel dos professores do ensino secundário: os primeiros podem ensinar e contribuir para a formação integral dos seus alunos; os segundos têm que se preocupar sobretudo com os conteúdos programáticos	3	3,8	26	15,6
Obrigou as escolas a organizarem-se de modo distinto	2	2,5	6	3,6
Aproximou as famílias das escolas, porque estas passaram a estar atentas aos resultados do <i>ranking</i> e a pressionar os professores nesse sentido	0	0	2	1,2
Fez aumentar a procura das escolas melhor posicionadas no <i>ranking</i>	11	13,8	34	20,4
Outra razão mais significativa	3	3,8	2	1,2
Total de respostas ¹⁷⁶	80	100	167	100

¹⁷⁶ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **três** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como alguns não responderam à questão, o total de respostas é inferior a 255.

Quadro 46 – Opinião dos professores sobre os efeitos provocados pela divulgação pública dos exames de 12º ano, segundo os anos de serviço

<i>EFEITOS</i>	5-	%	11-	%	21-	%	+	%
	10		20		30		30	
Efeitos negativos na imagem que a população portuguesa constrói sobre a qualidade dos docentes do ensino secundário público	8	22,9	13	17,8	22	21,6	3	12,0
Efeitos negativos na imagem que a população portuguesa constrói sobre a qualidade dos alunos que frequentam o ensino secundário público	7	20,0	9	12,3	10	9,8	2	8,0
Efeitos negativos apenas na imagem que a população portuguesa constrói sobre a qualidade dos docentes do ensino secundário que leccionam nas escolas pior posicionadas no <i>ranking</i>	3	8,6	13	17,8	14	13,7	4	16,0
Efeitos negativos apenas na imagem que a população portuguesa constrói sobre a qualidade dos alunos do ensino secundário que leccionam nas escolas pior posicionadas no <i>ranking</i>	1	2,9	5	6,8	3	2,9	1	4,0
Contribuiu para melhorar a imagem de rigor e exigência de todos os professores do ensino secundário, nomeadamente dos que leccionam o 12º	0	0	3	4,1	5	4,9	4	16,0
Contribuiu para melhorar a imagem de rigor e exigência de todos os professores do ensino secundário, nomeadamente dos que leccionam o 12º que ensinam nas escolas melhor posicionadas no <i>ranking</i>	2	5,7	1	1,4	6	5,9	2	8,0
Permitiu aos professores reforçar o seu papel principal: ensinar, transmitir conteúdos programáticos	1	2,9	3	4,1	4	3,9	3	12,0
Estabeleceu distinções entre o papel dos professores do ensino básico e o papel dos professores do ensino secundário: os primeiros podem ensinar e contribuir para a formação integral dos seus alunos; os segundos têm que se preocupar sobretudo com os conteúdos programáticos	5	14,3	10	13,7	9	8,8	2	8,0
Obrigou as escolas a organizarem-se de modo distinto	1	2,9	3	4,1	4	3,9	0	0
Aproximou as famílias das escolas, porque estas passaram a estar atentas aos resultados do <i>ranking</i> e a pressionar os professores nesse sentido	0	0	0	0	1	1,0	0	0
Fez aumentar a procura das escolas melhor posicionadas no <i>ranking</i>	6	17,1	12	16,4	21	20,6	4	16,0
Outra razão mais significativa	1	2,9	1	1,4	3	2,9	0	0
Total de respostas ¹⁷⁷	35	100	73	100	102	100	25	100

¹⁷⁷ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **três** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como alguns não responderam à questão, o total de respostas é inferior a 255.

Quadro 47 – Opinião dos professores sobre os efeitos provocados pela divulgação pública dos exames de 12º ano, segundo a área de estudos

<i>EFEITOS</i>	<i>C.E</i>	<i>%</i>	<i>C.S.H.</i>	<i>%</i>	<i>L.L.</i>	<i>%</i>	<i>B.A</i>	<i>%</i>
Efeitos negativos na imagem que a população portuguesa constrói sobre a qualidade dos docentes do ensino secundário público	20	18,3	14	23,7	14	21,9	3	20,0
Efeitos negativos na imagem que a população portuguesa constrói sobre a qualidade dos alunos que frequentam o ensino secundário público	13	11,9	8	13,6	6	9,4	2	13,3
Efeitos negativos apenas na imagem que a população portuguesa constrói sobre a qualidade dos docentes do ensino secundário que leccionam nas escolas pior posicionadas no <i>ranking</i>	16	14,7	7	11,9	8	12,5	3	20,0
Efeitos negativos apenas na imagem que a população portuguesa constrói sobre a qualidade dos alunos do ensino secundário que leccionam nas escolas pior posicionadas no <i>ranking</i>	3	2,8	4	6,8	3	4,7	1	6,7
Contribuiu para melhorar a imagem de rigor e exigência de todos os professores do ensino secundário, nomeadamente dos que leccionam o 12º	4	3,7	3	5,1	5	7,8	0	0
Contribuiu para melhorar a imagem de rigor e exigência de todos os professores do ensino secundário, nomeadamente dos que leccionam o 12º que ensinam nas escolas melhor posicionadas no <i>ranking</i>	5	4,6	2	3,4	3	4,7	1	6,7
Permitiu aos professores reforçar o seu papel principal: ensinar, transmitir conteúdos programáticos	4	3,7	2	3,4	5	7,8	0	0
Estabeleceu distinções entre o papel dos professores do ensino básico e o papel dos professores do ensino secundário: os primeiros podem ensinar e contribuir para a formação integral dos seus alunos; os segundos têm que se preocupar sobretudo com os conteúdos programáticos	16	14,7	5	8,5	8	12,5	0	0
Obrigou as escolas a organizarem-se de modo distinto	4	3,7	2	3,4	1	1,6	1	6,7
Aproximou as famílias das escolas, porque estas passaram a estar atentas aos resultados do <i>ranking</i> e a pressionar os professores nesse sentido	1	0,9	1	1,7	0	0	0	0
Fez aumentar a procura das escolas melhor posicionadas no <i>ranking</i>	19	17,4	11	18,7	11	17,2	3	20,0
Outra razão mais significativa	4	3,7	0	0	0	0	1	6,7
Total de respostas ¹⁷⁸	109	100	59	100	64	100	15	100

¹⁷⁸ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **três** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como alguns não responderam à questão, o total de respostas é inferior a 255.

Quadro 48 – Opinião dos professores sobre os efeitos provocados pela divulgação pública dos exames de 12º ano, segundo a posição relativamente à publicação dos *rankings* de escolas

<i>EFEITOS</i>	<i>C</i>	<i>%</i>	<i>N.C.</i>	<i>%</i>
Efeitos negativos na imagem que a população portuguesa constrói sobre a qualidade dos docentes do ensino secundário público	16	15,5	36	25,0
Efeitos negativos na imagem que a população portuguesa constrói sobre a qualidade dos alunos que frequentam o ensino secundário público	10	9,7	19	13,1
Efeitos negativos apenas na imagem que a população portuguesa constrói sobre a qualidade dos docentes do ensino secundário que leccionam nas escolas pior posicionadas no <i>ranking</i>	12	11,7	22	15,2
Efeitos negativos apenas na imagem que a população portuguesa constrói sobre a qualidade dos alunos do ensino secundário que leccionam nas escolas pior posicionadas no <i>ranking</i>	3	2,9	8	5,6
Contribuiu para melhorar a imagem de rigor e exigência de todos os professores do ensino secundário, nomeadamente dos que leccionam o 12º	12	11,7	0	0
Contribuiu para melhorar a imagem de rigor e exigência de todos os professores do ensino secundário, nomeadamente dos que leccionam o 12º que ensinam nas escolas melhor posicionadas no <i>ranking</i>	9	8,7	2	1,4
Permitiu aos professores reforçar o seu papel principal: ensinar, transmitir conteúdos programáticos	9	8,7	2	1,4
Estabeleceu distinções entre o papel dos professores do ensino básico e o papel dos professores do ensino secundário: os primeiros podem ensinar e contribuir para a formação integral dos seus alunos; os segundos têm que se preocupar sobretudo com os conteúdos programáticos	12	11,7	17	11,8
Obrigou as escolas a organizarem-se de modo distinto	3	2,9	5	3,4
Aproximou as famílias das escolas, porque estas passaram a estar atentas aos resultados do <i>ranking</i> e a pressionar os professores nesse sentido	1	1,0	1	0,7
Fez aumentar a procura das escolas melhor posicionadas no <i>ranking</i>	14	13,6	29	20,1
Outra razão mais significativa	2	1,9	3	2,1
Total de respostas ¹⁷⁹	103	100	144	100

¹⁷⁹ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as **três** hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como alguns não responderam à questão, o total de respostas é inferior a 255.

Quadro 49 – Opinião dos professores relativamente à possibilidade de existirem turmas só com alunos que pretendem prosseguir estudos de nível superior e outras só com alunos que pretendem terminar o 12º ano, segundo o sexo

<i>CONCORDA COM ESTA POSSIBILIDADE</i>	<i>M</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Sim	9	33,3	29	50
Não	18	66,7	29	50
Total de inquiridos	27	100	58	100

Quadro 50 – Opinião dos professores relativamente à possibilidade de existirem turmas só com alunos que pretendem prosseguir estudos de nível superior e outras só com alunos que pretendem terminar o 12º ano, segundo os anos de serviço

<i>CONCORDA COM ESTA POSSIBILIDADE</i>	<i>5-10</i>	<i>%</i>	<i>11-20</i>	<i>%</i>	<i>21-30</i>	<i>%</i>	<i>+ 30</i>	<i>%</i>
Sim	7	58,3	8	32,0	14	40,0	7	77,8
Não	5	41,7	17	68,0	21	60,0	2	22,2
Total de inquiridos	12	100	25	100	35	100	9	100

Quadro 51 – Opinião dos professores relativamente à possibilidade de existirem turmas só com alunos que pretendem prosseguir estudos de nível superior e outras só com alunos que pretendem terminar o 12º ano, segundo a área de estudos

<i>CONCORDA COM ESTA POSSIBILIDADE</i>	<i>C.E.</i>	<i>%</i>	<i>C.S.H.</i>	<i>%</i>	<i>L.L.</i>	<i>%</i>	<i>B.A.</i>	<i>%</i>
Sim	20	52,6	7	35,0	11	50,0	0	0
Não	18	47,4	13	65,0	11	50,0	5	100
Total de inquiridos	38	100	20	100	22	100	5	100

Quadro 52 – Opinião dos professores relativamente à possibilidade de existirem turmas só com alunos que pretendem prosseguir estudos de nível superior e outras só com alunos que pretendem terminar o 12º ano, segundo a posição relativamente à publicação dos *rankings* de escolas

<i>CONCORDA COM ESTA POSSIBILIDADE</i>	<i>C</i>	<i>%</i>	<i>N.C.</i>	<i>%</i>
Sim	18	50,0	20	40,8
Não	18	50,0	29	59,2
Total de inquiridos	36	100	49	100

Quadro 53 – Razões dos inquiridos que indicaram discordar da possibilidade de existirem turmas só com alunos que pretendem prosseguir estudos de nível superior e outras só com alunos que pretendem terminar o 12º ano

<i>RAZÕES DADAS PELOS INQUIRIDOS</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
A escola deve ser igual para todos/deve existir igualdade de oportunidades para todos os alunos/não se devem criar elites	16	40
A conclusão do 12º ano implica que todos os alunos tenham acesso a um determinado conjunto de conhecimentos e sejam avaliados de igual forma	19	47,5
A constituição de turmas heterogéneas é positiva para os alunos	3	7,5
Outras respostas	2	5
Sub-total	40	100
Não responde	7	
Total de inquiridos	47	

Quadro 54 – Razões dos inquiridos que indicaram concordar com a possibilidade de existirem turmas só com alunos que pretendem prosseguir estudos de nível superior e outras só com alunos que pretendem terminar o 12º ano

<i>RAZÕES DADAS PELOS INQUIRIDOS</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Seria uma forma de existirem melhores condições para se proporcionar o sucesso escolar dos melhores alunos, isto é, dos que pretendem prosseguir estudos	6	16,2
Seria uma forma do ensino ter em conta as diferenças de objectivos, aptidões e ritmos de aprendizagens de todos os alunos	21	56,8
Seria uma forma de tornar o trabalho do professor mais eficaz	10	27,0
Sub-total	37	100
Não responde	1	
Total de inquiridos	38	

Quadro 55 – Opinião dos professores relativamente à publicação anual dos *rankings* escolares, segundo o sexo

CONCORDA COM A PUBLICAÇÃO ANUAL DOS RANKINGS	M	%	F	%
Sim	10	37,0	26	44,8
Não	17	63,0	32	55,2
Total de inquiridos	27	100	58	100

Quadro 56 – Opinião dos professores relativamente à publicação anual dos *rankings* escolares, segundo os anos de serviço

CONCORDA COM A PUBLICAÇÃO ANUAL DOS RANKINGS	5-10	%	11-20	%	21-30	%	+ 30	%
Sim	1	8,3	10	40,0	17	48,6	3	33,3
Não	11	91,7	15	60,0	18	51,4	6	66,7
Total de inquiridos	12	100	25	100	35	100	9	100

Quadro 57 – Opinião dos professores relativamente à publicação anual dos *rankings* escolares, segundo a área de estudos

CONCORDA COM A PUBLICAÇÃO ANUAL DOS RANKINGS	C.E.	%	C.S.H.	%	L.L.	%	B.A.	%
Sim	15	39,5	8	40,0	12	54,5	1	20,0
Não	23	60,5	12	60,0	10	45,5	4	80,0
Total de inquiridos	38	100	20	100	22	100	5	100

Quadro 58 – Opinião dos professores relativamente à importância que atribuem ao posicionamento da sua escola na escala dos *rankings* escolares, segundo o sexo

OPINIÃO DOS PROFESSORES	M	%	F	%
Muito importante	0	0	4	6,9
Importante	10	37,0	22	37,9
Pouco importante	11	40,7	26	44,8
Nada importante	6	22,2	6	10,3
Total de inquiridos	27	100	58	100

Quadro 59 – Opinião dos professores relativamente à importância que atribuem ao posicionamento da sua escola na escala dos *rankings* escolares, segundo os anos de serviço

OPINIÃO DOS PROFESSORES	5-10	%	11-20	%	21-30	%	+ 30	%
Muito importante	0	0	1	4,0	1	2,9	2	22,2
Importante	4	33,3	9	36,0	14	40,0	2	22,2
Pouco importante	7	58,3	12	48,0	16	45,7	3	33,4
Nada importante	1	8,3	3	12,0	4	11,4	2	22,2
Total de inquiridos	12	100	25	100	35	100	9	100

Quadro 60 – Opinião dos professores relativamente à importância que atribuem ao posicionamento da sua escola na escala dos *rankings* escolares, segundo a área de estudos

OPINIÃO DOS PROFESSORES	C.E.	%	C.S.H.	%	L.L.	%	B.A.	%
Muito importante	2	5,3	1	5,0	1	4,5	0	0
Importante	13	34,2	8	40,0	10	45,5	1	20,0
Pouco importante	17	44,7	9	45,0	10	45,5	1	20,0
Nada importante	6	15,8	2	10,0	1	4,5	3	60,0
Total de inquiridos	38	100	20	100	22	100	5	100

Quadro 61 – Opinião dos professores relativamente à importância que atribuem ao posicionamento da sua escola na escala dos *rankings* escolares, segundo a posição relativamente à publicação dos *rankings* de escolas

OPINIÃO DOS PROFESSORES	C	%	N.C.	%
Muito importante	4	11,1	0	0
Importante	22	61,1	10	20,4
Pouco importante	9	25,0	28	57,1
Nada importante	1	2,8	11	22,4
Total de inquiridos	36	100	49	100

Quadro 62 – Razões dos inquiridos que indicaram concordar com a publicação anual dos *rankings* escolares

<i>RAZÕES PARA CONCORDAREM COM A PUBLICAÇÃO DOS RANKINGS</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Os rankings</i> fornecem informações sobre a situação do ensino a nível nacional	8	
<i>Os rankings</i> fornecem informações sobre a situação do ensino a nível nacional, apesar de os seus critérios de elaboração merecerem reservas	9	
<i>Os rankings</i> deveriam ser utilizados para promover a melhoria do sistema educativo público	7	
<i>Os rankings</i> são instrumentos de auto-avaliação do desempenho dos professores e um incentivo para o aperfeiçoamento da actividade docente	10	
Sub-total	34	
Não responde	2	
Total de inquiridos	36	

Quadro 63 – Razões dos inquiridos que atribuem importância ao lugar ocupado pela sua escola nos *rankings* escolares

<i>RAZÕES PARA ATRIBUÍREM IMPORTÂNCIA AO LUGAR OCUPADO PELA ESCOLA NOS RANKINGS</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Os rankings</i> são instrumentos que comparam publicamente a qualidade da actividade profissional dos docentes, dos alunos e da escola onde leccionam	22	66,6
<i>Os rankings</i> são instrumentos de reflexão/auto-avaliação do desempenho dos professores e um incentivo para o aperfeiçoamento da sua actividade profissional	11	33,3
Sub-total	33	100
Não responde	3	
Total de inquiridos*	36	

*O total de inquiridos corresponde ao somatório dos professores que indicaram dar muita importância e importância ao lugar ocupado pela sua escola nos *rankings* escolares

Quadro 64 – Razões dos inquiridos que indicaram discordar com a publicação anual dos *rankings* escolares

RAZÕES PARA DISCORDAREM COM A PUBLICAÇÃO DOS RANKINGS	N	%
Os critérios de elaboração dos <i>rankings</i> não são adequados para comparar o trabalho desenvolvido nas escolas, pois não têm em conta a diversidade dos contextos sócio-culturais, económicos e geográficos em que aquelas se situam e os diversos factores que influenciam as relações ensino-aprendizagem	24	55,9
A qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas não pode ser medida apenas em função dos resultados dos exames	5	11,6
Os <i>rankings</i> não constituem um instrumento capaz de contribuir para a melhoria do sistema de ensino	6	13,9
Os <i>rankings</i> produzem uma imagem errónea e injusta sobre a actividade profissional dos docentes e a qualidade das escolas/condicionam a opinião que as famílias e os alunos produzem sobre as escolas	8	18,6
Sub-total	43	100
Não responde	6	
Total de inquiridos	49	

Quadro 65 – Razões dos inquiridos que atribuem pouca importância ao lugar ocupado pela sua escola nos *rankings* escolares

RAZÕES PARA ATRIBUÍREM POUCA IMPORTÂNCIA AO LUGAR OCUPADO PELA ESCOLA NOS RANKINGS	N	%
Discordância com os critérios de realização dos <i>rankings</i> /Impossibilidade de se efectuarem comparações entre escolas	22	52,4
Actividade profissional docente é realizada com seriedade e empenho independentemente dos resultados nos <i>rankings</i>	13	31,0
Não constituem um instrumento capaz de contribuir para a melhoria da qualidade das escolas e do sistema de ensino	4	9,5
Razões relacionadas com o facto de não serem professores efectivos	3	7,1
Sub-total	42	100
Não responde	7	
Total de inquiridos*	49	

*O total de inquiridos corresponde ao somatório dos professores que indicaram dar pouca importância e nenhuma importância ao lugar ocupado pela sua escola nos *rankings* escolares

Quadro 66 – Número de professores que indicaram ter passado a reflectir mais e/ou de outra forma sobre várias questões, pelo facto de o *ranking* escolar ter passado a ser publicado anualmente, segundo o sexo

<i>Questões enunciadas</i>	<i>M</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Papel do sistema de ensino na sociedade portuguesa	9	12,2	31	20,4
Papel da sua escola no sistema de ensino	8	10,8	16	10,5
O seu papel como professor/a	12	16,2	23	15,1
Modo como a sua escola funciona em termos organizativos	7	9,5	15	9,9
Modos como os alunos são preparados para realizarem os exames de 12º ano	15	20,3	33	21,7
Práticas pedagógicas adoptadas pelos seus colegas	9	12,2	11	7,2
Suas práticas pedagógicas	14	18,9	23	15,1
Total de respostas ¹⁸⁰	74	100	152	100

Quadro 67 – Número de professores que indicaram ter passado a reflectir mais e/ou de outra forma sobre várias questões, pelo facto de o *ranking* escolar ter passado a ser publicado anualmente, segundo os anos de serviço

<i>QUESTÕES ENUNCIADAS</i>	<i>5- 10</i>	<i>%</i>	<i>11- 20</i>	<i>%</i>	<i>21- 30</i>	<i>%</i>	<i>+ 30</i>	<i>%</i>
Papel do sistema de ensino na sociedade portuguesa	7	21,2	11	22,9	15	13,8	5	22,7
Papel da sua escola no sistema de ensino	2	6,1	6	12,5	11	10,1	2	9,1
O seu papel como professor/a	6	18,2	7	14,6	19	17,4	2	9,1
Modo como a sua escola funciona em termos organizativos	2	6,1	4	8,3	11	10,1	3	13,6
Modos como os alunos são preparados para realizarem os exames de 12º ano	8	24,2	9	18,8	23	21,1	5	22,7
Práticas pedagógicas adoptadas pelos seus colegas	4	12,1	4	8,3	10	9,2	1	4,5
Suas práticas pedagógicas	4	12,1	7	14,6	20	18,3	4	18,2
Total de respostas ¹⁸¹	33	100	48	100	109	100	22	100

¹⁸⁰ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as hipóteses de resposta que correspondiam à sua situação, não tendo pré-definido um limite máximo de respostas. O total obtido corresponde, por isso, à multiplicidade de respostas dadas.

Quadro 68 – Número de professores que indicaram ter passado a reflectir mais e/ou de outra forma sobre várias questões, pelo facto de o *ranking* escolar ter passado a ser publicado anualmente, segundo a área de estudos

QUESTÕES ENUNCIADAS	C.E.	%	C.S.H.	%	L.L.	%	B.A.	%
Papel do sistema de ensino na sociedade portuguesa	15	15,8	13	18,6	10	18,9	1	12,5
Papel da sua escola no sistema de ensino	12	12,6	6	8,6	5	9,4	1	12,5
O seu papel como professor/a	14	14,7	13	18,6	7	13,2	1	12,5
Modo como a sua escola funciona em termos organizativos	9	9,5	6	8,6	6	11,3	1	12,5
Modos como os alunos são preparados para realizarem os exames de 12º ano	21	22,1	14	20,0	13	24,5	1	12,5
Práticas pedagógicas adoptadas pelos seus colegas	8	8,4	7	10,0	3	5,7	2	25,0
Suas práticas pedagógicas	16	16,8	11	15,7	9	17,0	1	12,5
Total de respostas ¹⁸²	95	100	70	100	53	100	8	100

Quadro 69 – Número de professores que indicaram ter passado a reflectir mais e/ou de outra forma sobre várias questões, pelo facto de o *ranking* escolar ter passado a ser publicado anualmente, segundo a posição relativamente à publicação dos *rankings* de escolas

QUESTÕES ENUNCIADAS	C	%	N.C.	%
Papel do sistema de ensino na sociedade portuguesa	17	13,2	16	16,3
Papel da sua escola no sistema de ensino	11	8,6	13	13,2
O seu papel como professor/a	21	16,4	14	14,3
Modo como a sua escola funciona em termos organizativos	11	8,6	11	11,2
Modos como os alunos são preparados para realizarem os exames de 12º ano	32	25,0	23	23,4
Práticas pedagógicas adoptadas pelos seus colegas	11	8,6	9	9,2
Suas práticas pedagógicas	25	19,5	12	12,2
Total de respostas ¹⁸³	128	100	98	100

¹⁸¹ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as hipóteses de resposta que correspondiam à sua situação, não tendo pré-definido um limite máximo de respostas. O total obtido corresponde, por isso, à multiplicidade de respostas dadas.

¹⁸² Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as hipóteses de resposta que correspondiam à sua situação, não se tendo pré-definido um limite máximo de respostas. O total obtido corresponde, por isso, à multiplicidade de respostas dadas.

Quadro 70 – Número de professores que afirma que a publicação dos *rankings* de escolas teve influência no modo como passaram a leccionar ao 12º ano, segundo o sexo

<i>TEVE INFLUÊNCIA</i>	<i>M</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Sim	6	22,2	13	22,4
Não	21	77,8	45	77,6
Total de inquiridos	27	100	58	100

Quadro 71 – Número de professores que afirma que a publicação dos *rankings* de escolas teve influência no modo como passaram a leccionar ao 12º ano, segundo os anos de serviço

<i>TEVE INFLUÊNCIA</i>	<i>5-10</i>	<i>%</i>	<i>11-20</i>	<i>%</i>	<i>21-30</i>	<i>%</i>	<i>+ 30</i>	<i>%</i>
Sim	1	8,3	4	16,0	10	28,6	3	33,3
Não	11	91,7	21	84,0	25	71,4	6	66,7
Total de inquiridos	12	100	25	100	35	100	9	100

Quadro 72 – Número de professores que afirma que a publicação dos *rankings* de escolas teve influência no modo como passaram a leccionar ao 12º ano, segundo a área de estudos

<i>TEVE INFLUÊNCIA</i>	<i>C.E.</i>	<i>%</i>	<i>C.S.H.</i>	<i>%</i>	<i>L.L.</i>	<i>%</i>	<i>B.A.</i>	<i>%</i>
Sim	9	23,7	6	30,0	4	18,2	0	0
Não	29	76,3	14	70,0	18	81,8	5	100
Total de inquiridos	38	100	20	100	22	100	5	100

Quadro 73 – Número de professores que afirma que a publicação dos *rankings* de escolas teve influência no modo como passaram a leccionar ao 12º ano, segundo a posição relativamente à publicação dos *rankings* de escolas

<i>TEVE INFLUÊNCIA</i>	<i>C</i>	<i>%</i>	<i>N.C.</i>	<i>%</i>
Sim	14	38,9	5	10,2
Não	22	61,1	44	89,8
Total de inquiridos	36	100	49	100

¹⁸³ Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as hipóteses de resposta que correspondiam à sua situação, não se tendo pré-definido um limite máximo de respostas. O total obtido corresponde, por isso, à multiplicidade de respostas dadas.

QUADRO 74 - Respostas dos inquiridos que não alteraram o modo como passaram a leccionar ao 12º ano devido à publicação anual dos *rankings* escolares

<i>MOTIVOS PARA NÃO ALTERAREM A PRÁTICA LECTIVA</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Independentemente dos <i>rankings</i> , as suas práticas pedagógicas sempre foram pautadas pelo profissionalismo, rigor e seriedade	23	41,8
As suas aulas já eram leccionadas em função do objectivo exame/já existia a preocupação em comparar as notas internas com as notas externas	16	29,1
Por discordar com os <i>rankings</i> de escolas	11	20
Por ser o 1º ano em que leccionou o 12º ano de escolaridade	2	3,6
Outras respostas	3	5,4
Sub-total	55	100
Não responde	9	
Total de inquiridos	66	

QUADRO 75 - Respostas dos inquiridos que alteraram o modo como passaram a leccionar ao 12º ano devido à publicação anual dos *rankings* escolares

<i>ALTERAÇÕES NA PRÁTICA LECTIVA</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
As avaliações e as aprendizagens passaram a ser centradas nos conteúdos dos exames	15	83,4
Passou a ser atribuída mais atenção à planificação das aulas e ao cumprimento dos programas	3	16,6
Sub-total	18	100
Não responde	1	
Total de inquiridos	19	

QUADRO 76 - Respostas dos inquiridos que referem ter existido a preocupação em compreender os motivos subjacentes aos resultados obtidos nos *rankings* escolares pelas outras escolas, nos anos 2001, 2002, 2003 e 2004

<i>Motivos subjacentes aos resultados obtidos nos rankings escolares pelas outras escolas</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Contexto sócio-económico e cultural dos alunos que frequentam as escolas	4	23,5
Preparação académica dos alunos/Motivação dos alunos	3	17,6
Algumas escolas seleccionam os alunos	3	17,6
Dimensão das escolas/Número de alunos que realizam os exames	4	23,5
Modo como os <i>rankings</i> escolares são elaborados	2	11,8
Outras respostas	1	5,9
Sub-total	17	100
Não responde	1	
Total de inquiridos*	18	

*Apenas foi considerado o total de inquiridos que respondeu que existiu a preocupação em compreender-se os motivos subjacentes aos resultados obtidos pelas outras escolas nos anos 2001, 2002, 2003 e 2004.

QUADRO 77 - Respostas dos inquiridos que referem ter existido a preocupação em compreender os motivos subjacentes aos resultados obtidos pela escola onde têm leccionado nos *rankings* escolares nos anos 2001, 2002, 2003 e 2004

<i>Motivos subjacentes aos resultados obtidos nos rankings escolares pela escola onde têm leccionado</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Origem sócio-cultural, económica e étnica dos alunos	6	22,2
Fraca preparação académica dos alunos/ Decrescente qualidade dos alunos/Falta de motivação dos alunos/	9	33,3
Níveis distintos de investimento dos alunos na realização dos exames/ Alunos externos que se propõem a exame sem estarem preparados	3	11,1
Dimensão das turmas/Extensão dos programas/ Aleatoriedade dos exames	5	18,5
Actuação dos professores (modo como avaliam; cumprimento dos programas; absentismo)	2	7,4
Outras respostas	2	7,4
Subtotal	27	100
Não responde	6	
Total de inquiridos*	33	

*Apenas foi considerado o total de inquiridos que respondeu que existiu a preocupação em compreender-se os motivos subjacentes aos resultados obtidos pela escola onde têm leccionado nos anos 2001, 2002, 2003 e 2004.

QUADRO 78 - Respostas dos inquiridos que referem os motivos segundo os quais não se pensaram medidas para se melhorarem os resultados dos exames de 12º ano nos anos 2001, 2002, 2003 e 2004

<i>RAZÕES PARA NÃO SE PENSAREM MEDIDAS</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Falta de importância atribuída aos <i>rankings</i> escolares	7	43,8
Os professores sempre se preocuparam em implementar estratégias que visassem os melhores resultados	4	25,0
Não é possível implementar medidas	5	31,2
Sub-total	16	100
Não responde	5	
Total de inquiridos	21	

ANEXO 2

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS DOCENTES DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS QUE LECCIONAM O 12º ANO

Este inquérito é anónimo, absolutamente confidencial e foi elaborado para fins exclusivamente científicos.

Com a sua amável participação e de todos os docentes que acederem preenchê-lo, procuraremos conhecer as opiniões dos professores do ensino secundário sobre os exames de 12º ano e a divulgação dos *rankings* escolares.

Muito obrigada pela sua colaboração.

I – CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÓMICA E PROFISSIONAL

1. Nome do estabelecimento de ensino onde lecciona:

2. Sexo:

- Masculino ()1
- Feminino ()2

3. Idade:

- até 25 anos ()1
- 26 – 35 anos ()2
- 36 – 45 anos ()3
- 46 – 55 anos ()4
- mais de 56 anos ()5

4. Estado Civil:

- Casado/a ()1
- Solteiro/a ()2
- Separado/a ou divorciado/a ()3
- Viúvo/a ()4
- União de facto ()5

5. Qual é a profissão ou ocupação principal do seu cônjuge/companheiro/a? (Caso este esteja reformado, desempregado ou tenha falecido, indique, por favor, a última profissão exercida)

6. Qual é a situação na profissão do seu cônjuge/companheiro/a? (Caso este esteja reformado, desempregado ou tenha falecido, indique, por favor, a última situação na profissão exercida)

- Patrão ()1
 - Trabalhador por conta própria ()2
 - Trabalhador por conta de outrem ()3
 - Outra situação ()4
 - Qual?
-

7. Qual é o seu nível de escolaridade e do seu cônjuge/companheiro/a:

	Próprio (1)	Cônj./Companh. (2)
• Analfabeto	()1	()1
• Sabe ler e escrever mas não possui um grau	()2	()2
• 1º ciclo do ensino básico		
incompleto	()3	()3
completo	()4	()4
• 2º ciclo do ensino básico		
incompleto	()5	()5
completo	()6	()6
• 3º ciclo do ensino básico		
incompleto	()7	()7
completo	()8	()8
• Ensino complementar	()9	()9
• 12º ano de escolaridade	()10	()10
• Bacharelato		
completo	()11	()11
incompleto	()12	()12
• Licenciatura		
incompleta	()13	()13
completa	()14	()14
• Pós-graduação		
a realizar	()15	()15
concluída	()16	()16
• Mestrado		
a realizar	()17	()17
concluído	()18	()18
• Doutorado		
a realizar	()19	()19
concluído	()20	()20
• Outro	()21	()21
• Qual?		

8. Qual é a sua situação profissional:

- Profissionalizado
 - Efectivo na escola onde lecciona ()1
 - Efectivo noutra escola e destacado para a escola onde lecciona ()2
 - Efectivo em quadro de zona pedagógica ()3
 - Contratado ()4
- Não Profissionalizado
 - Nomeação provisória em quadro de zona pedagógica ()5
 - Contratado com habilitação própria ()6
 - Contratado com habilitação suficiente ()7
- Outra situação ()8
- Qual? _____

9. Nos últimos três anos lectivos leccionou:

- Na escola onde está colocado este ano ()1
- Em três escolas diferentes ()2
- Outra situação ()3
- Qual? _____

10. Indique, por favor, os seus anos de serviço: _____

11. A área de estudos da sua formação inicial é:

- Ciências Exactas ()1
- Ciências Sociais e Humanas ()2
- Línguas e Literaturas ()3
- Belas Artes ()5
- Outra ()6
- Qual? _____

12. Neste momento lecciona:

- apenas a turmas do 12º ano de escolaridade ()1
- a turmas do 12º ano e a turmas de outros anos de escolaridade ()2

13. Refira, por favor, as razões pelas quais se encontra actualmente a leccionar o 12º ano de escolaridade:

14. Há quanto tempo lecciona ao 12º ano:

- É o primeiro ano ()1
- Para além deste ano, já leccionou no passado ano lectivo ()2
- Para além deste ano, já lecciona há dois anos seguidos ()3
- Para além deste ano, já lecciona há três anos seguidos ()4
- Tem leccionado ao 12º ano intercaladamente ()5
- Já tinha leccionado ao 12º ano há alguns anos atrás ()6
- Outra situação ()7
- Qual? _____

15. A(s) disciplina(s) que lecciona à(s) turma(s) de 12º ano faz(em) parte da lista que é publicada no *ranking* de escolas?

- Sim ()1
- Não ()2

16. Por favor, responda apenas caso leccione **também** a turma(s) de outro(s) ano(s) de escolaridade:

A(s) disciplina(s) que ensina a outro(s) ano(s) de escolaridade faz(em) parte da lista que é publicada no *ranking* de escolas?

- Sim ()1
- Não ()2

II – OPINIÃO SOBRE O EXERCÍCIO DA ACTIVIDADE PROFISSIONAL

17. É frequente ouvirmos dizer que a educação em Portugal está em crise. Na sua opinião, a propagação desta ideia deve-se:

(Assinale, por favor, as **duas** respostas que considera mais relevantes)

- Ao decréscimo da qualidade dos docentes do ensino básico e secundário ()1
- Ao decréscimo da qualidade dos alunos do ensino básico e secundário ()2
- À falta de participação das famílias na educação dos seus filhos ()3
- Às sucessivas reformas educativas impostas pelo Ministério da Educação ()4
- À forma como as escolas são noticiadas pelos meios de comunicação social ()5
- Outra razão ()6
- Qual? _____

18. Nos últimos anos, tem-se solicitado ao sistema de ensino básico e secundário que cumpra muitas funções.

Entre as que identificamos, assinale, por favor, as três que considera mais importantes:

- Dar instrução; transmitir conteúdos programáticos ()1
- Garantir a igualdade de oportunidades a todos os alunos ()2
- Integrar todos os alunos/ ter em atenção a sua multiculturalidade ()3
- Valorizar o mérito dos alunos ‘mais capazes’ ()4
- Promover o sucesso escolar dos alunos ‘menos capazes’ ()5
- Desenvolver plena e harmoniosamente a personalidade dos alunos ()6
- Formar cidadãos críticos, competentes e activos ()7
- Desenvolver a escola como uma “comunidade educativa” ()8
- Racionalizar e otimizar os investimentos e recursos económicos na escola ()9
- Valorizar as diferenças entre as personalidades dos alunos ()10
- Promover a excelência ao nível dos resultados escolares ()11
- Racionalizar e otimizar os recursos humanos na escola ()12
- Efectuar uma gestão escolar eficaz e competitiva ()13
- Inculcar nos alunos competências para que estes aprendam a trabalhar em grupo ()14
- Inculcar nos alunos competências que os preparem para ser criativos e flexíveis ()15
- Transmitir valores e saberes universais ()16
- Transmitir as regras de uma cidadania comum ()17
- Adaptar a escola à especificidade do contexto local em que se encontra ()18

19. Na sua opinião, quem são os professores que mais possibilidades têm para cumprir todas as funções atrás identificadas:

- Os professores do ensino básico ()1
- Os professores do ensino secundário ()2

20. Explique, por favor, os motivos da sua resposta

21. Na sua opinião, a obrigatoriedade de realização de exames nacionais no 12º ano desde 1995/96, imposta pelo M. Educação, foi uma medida:

- Positiva ()1 *passe, por favor, para a questão 22.*
- Negativa ()2 *passe, por favor, para a questão 23.*
- Com aspectos positivos e negativos ()3 *passe, por favor, para a questão 24.*

22. Na sua opinião, a obrigatoriedade de realização de exames nacionais no 12º ano foi uma medida positiva porque:

(Por favor, seleccione apenas a resposta que considera mais significativa)

- Originou a uniformização das práticas lectivas de todos os professores: aqueles que não cumpriam os programas tiveram que passar a fazê-lo ()1
- Contribuiu para melhorar a imagem de rigor e exigência dos professores do ensino secundário, nomeadamente dos que leccionam ao 12º ano ()2
- Permitiu aos professores do ensino secundário reforçar o seu principal papel: ensinar, transmitir conteúdos programáticos ()3
- Outra razão mais significativa ()4
- Qual? _____

23. Na sua opinião, a obrigatoriedade de realização de exames nacionais no 12º ano foi uma medida negativa porque:

(Por favor, seleccione apenas a resposta que considera mais significativa)

- Veio introduzir muita pressão no trabalho dos professores, devido à necessidade de terem que cumprir o programa ()1
- Retirou aos professores ‘margem de manobra’ para leccionarem aos seus alunos outros temas que não apenas os alusivos aos conteúdos programáticos ()2
- Retirou aos professores a possibilidade de experimentarem diversas estratégias pedagógicas com os alunos, como por exemplo, trabalhos em grupo, realização de tarefas criativas, desenvolvimento de pesquisas, devido à pressão do tempo para se cumprir o programa ()3
- Outra razão mais significativa ()4
- Qual? _____

24. Na sua opinião, a obrigatoriedade de realização de exames nacionais no 12º ano foi uma medida com aspectos positivos e negativos porque:

(Por favor, seleccione apenas duas respostas; uma que considera mais significativa nos aspectos positivos e outra que considera mais significativa nos aspectos negativos)

Aspectos positivos:

- Originou a uniformização das práticas lectivas de todos os professores: aqueles que não cumpriam os programas tiveram que passar a fazê-lo ()1
- Contribuiu para melhorar a imagem de rigor e exigência dos professores do ensino secundário, nomeadamente dos que leccionam ao 12º ano ()2
- Permitiu aos professores do ensino secundário reforçar o seu principal papel: ensinar, transmitir conteúdos programáticos ()3
- Outra razão mais significativa ()4
- Qual? _____

Aspectos negativos:

- Veio introduzir muita pressão no trabalho dos professores, devido à necessidade de terem que cumprir o programa ()5
- Retirou aos professores ‘margem de manobra’ para leccionarem aos seus alunos outros temas que não apenas os alusivos aos conteúdos programáticos ()6
- Retirou aos professores a possibilidade de experimentarem diversas estratégias pedagógicas com os alunos, como por exemplo, trabalhos em grupo, realização de tarefas criativas ou desenvolvimento de pesquisas, devido à pressão do tempo para se cumprir o programa ()7
- Outra razão mais significativa ()8
- Qual? _____

III – OPINIÃO SOBRE A DIVULGAÇÃO DOS *RANKINGS* ESCOLARES

As questões do grupo III e IV vão apelar à sua memória. Para o ajudar a situar-se no tempo, recordamos-lhe o seguinte:

- Em 2001, publicou-se pela 1ª vez em Portugal, o *ranking* de escolas, por iniciativa do jornal *Público*. Os dados do *ranking* foram tratados por este diário.
- Em 2002, o Ministério da Educação decidiu tomar a seu cargo o tratamento dos dados do *ranking*, tendo para isso contratado uma equipa dirigida pelo Prof. Sérgio Grácio. A forma como esse *ranking* foi efectuado e as leituras a que deu origem provocaram uma grande polémica na altura da sua divulgação.
- Em 2003, o Ministério da Educação desiste de tratar os dados do *ranking* e volta a ser o jornal *Público* a efectuar o *ranking*. Outros jornais, como por exemplo o *Diário de Notícias* e o *Expresso*, passam também a efectuar e a divulgar o *ranking escolar*.
- Em 2004, o processo de divulgação dos *rankings* escolares foi muito semelhante ao de 2003.

25. Antes do *ranking* escolar ter sido publicado pela primeira vez, o jornal *Público* espoletou a discussão pública sobre a sua divulgação ao longo do ano 2001.

Acompanhou a polémica sobre as vantagens/desvantagens da publicação de um *ranking* de escolas?

- Sim ()1
- Não ()2 *Passa, por favor, para a questão 28.*

26. Em caso afirmativo, fê-lo através: (Por favor, seleccione apenas uma resposta)

- da leitura do jornal *Público* ()1
- de conversas com colegas de trabalho que tinham lido e/ou ouvido falar dessa possibilidade ()2
- de conversas com familiares/amigos que tinham lido e/ou ouvido falar dessa possibilidade ()3
- de outros meios ()4
- Quais? _____

27. Muitos leitores do jornal *Público* manifestaram a sua opinião a favor ou contra a possibilidade da divulgação dos *rankings* escolares, escrevendo para o jornal “cartas ao director” ou textos de opinião a esse respeito.

Fez parte desses leitores, enviando para o jornal *Público* a sua opinião a respeito da divulgação dos *rankings*?

- Sim ()1
- Não ()2

28. O 1º ranking escolar foi publicado em 2001. Desde então, os *rankings* têm sido publicados anualmente. Teve conhecimento da sua publicação ao longo destes anos?

2001 (1)	2002 (2)	2003 (3)	2004 (4)
Sim ()1	Sim ()1	Sim ()1	Sim ()1
Não ()2	Não ()2	Não ()2	Não ()2

(Se respondeu negativamente a todas as alíneas, passe, por favor, para questão 34).

29. Em caso afirmativo, de que forma teve conhecimento da publicação do ranking? (Por favor, seleccione apenas uma resposta)

	2001 (1)	2002 (2)	2003 (3)	2004 (4)
• Através de vários meios	()1	()2	()3	()4
• Através do jornal <i>Público</i>	()5	()6	()7	()8
• Através da T.V.	()9	()10	()11	()12
• Através de outros jornais	()13	()14	()15	()16
• Através de colegas	()17	()18	()19	()20
• Através da família/amigos	()21	()22	()23	()24
• Outra forma	()25	()26	()27	()28
• Qual?				

30. Independentemente da forma como soube da publicação do ranking de escolas, consultou o jornal *Público* para analisar os resultados do ranking?

2001 (1)	2002 (2)	2003 (3)	2004 (4)
Sim ()1	Sim ()1	Sim ()1	Sim ()1
Não ()2	Não ()2	Não ()2	Não ()2

31. Independentemente da fonte que utilizou, consultou os rankings em todos os anos referidos ou apenas em algum(s) dele(s):

(Se nunca consultou os rankings, passe, por favor, para questão 33).

	2001 (1)	2002 (2)	2003 (3)	2004 (4)
Sozinho e/ou c/ família/amigos	()1	()2	()3	()4
Apenas na escola com colegas	()5	()6	()7	()8
Nas duas situações	()9	()10	()11	()12

32. Como realizou essa consulta? (Assinale, por favor, as situações ocorridas)

	2001 (1)	2002 (2)	2003 (3)	2004 (4)
Comparou os vários resultados da sua escola com as outras escolas				
só da mesma região	()1	()2	()3	()4
ao nível nacional	()5	()6	()7	()8
Comparou os resultados dos exames das suas disciplinas com os das mesmas disciplinas das outras escolas				
só da mesma região	()9	()10	()11	()12
ao nível nacional	()13	()14	()15	()16
Comparou os resultados dos exames das suas disciplinas com os das outras disciplinas da sua escola	()17	()18	()19	()20
Apenas identificou o lugar da sua escola no <i>ranking</i> e viu quais as que tinham ficado melhor e pior classificadas	()21	()22	()23	()24
Apenas identificou o lugar da sua escola no <i>ranking</i>	()25	()26	()27	()28
Outro tipo de consulta Qual?	()29	()30	()31	()32

33. Refira, por favor, os motivos que o levaram a não consultar os *rankings* escolares nos anos 2001, 2002, 2003 e/ou 2004:

34. Concorda com a publicação anual do *ranking* de escolas?

- Sim ()1
- Não ()2

35. Indique, por favor, os motivos da sua resposta à pergunta anterior:

36. Na sua opinião, a maioria da população que reside na região onde a escola em que lecciona está situada: **(Por favor, seleccione apenas uma resposta)**

- Desconhece a publicação de um *ranking* escolar ()1
- Conhece mas é indiferente aos resultados do *ranking* escolar ()2
- Presta atenção aos resultados do *ranking* escolar mas apenas no que respeita às escolas que ficaram melhor e pior posicionadas ()3
- Está atenta aos resultados do *ranking* escolar, preocupando-se em comparar os resultados da escola dos seus filhos/familiares/amigos com os das outras escolas, mas não os sobrevaloriza ()4
- Está atenta aos resultados do *ranking* escolar, compara os resultados da escola dos seus filhos/familiares/amigos com os das outras escolas e se pudesse optar colocaria os filhos/familiares/amigos nas escolas melhor posicionadas ()5

37. Independentemente de concordar ou não com a publicação dos *rankings* de escolas, na sua opinião, a divulgação pública dos resultados dos exames de 12º ano:

(Por favor, seleccione as três respostas que considera mais relevantes)

- Tem efeitos negativos na imagem que a população portuguesa constrói sobre a qualidade dos docentes do ensino secundário público ()1
- Tem efeitos negativos na imagem que a população portuguesa constrói sobre a qualidade dos alunos que frequentam o ensino secundário público ()2
- Tem efeitos negativos apenas na imagem que a população portuguesa constrói sobre a qualidade dos docentes do ensino secundário que leccionam nas escolas pior posicionadas no *ranking* ()3
- Tem efeitos negativos apenas na imagem que a população portuguesa constrói sobre a qualidade dos alunos do ensino secundário que frequentam as escolas pior posicionadas no *ranking* ()4
- Contribuiu para melhorar a imagem de rigor e exigência de todos os professores do ensino secundário, nomeadamente dos que leccionam ao 12º ano ()5
- Contribuiu para melhorar a imagem de rigor e exigência de todos os professores do ensino secundário, nomeadamente dos que leccionam ao 12º ano, que ensinam nas escolas melhor posicionadas no *ranking* ()6
- Permitiu aos professores do ensino secundário reforçar o seu principal papel: ensinar, transmitir conteúdos programáticos ()7
- Estabeleceu distinções entre o papel dos professores do ensino básico e o papel dos professores do ensino secundário: os primeiros podem ensinar e contribuir para a formação integral dos seus alunos; os segundos têm que se preocupar sobretudo com os conteúdos programáticos ()8
- Obrigou as escolas a organizarem-se de modo distinto ()9
- “Aproximou” as famílias das escolas, porque estas passaram a estar atentas aos resultados do *ranking* e a pressionar os professores nesse sentido ()10
- Fez aumentar a procura das escolas melhor posicionadas no *ranking* ()11
- Outra razão mais significativa ()12
- Qual? _____

38. Independentemente de concordar ou não com a publicação dos *rankings* escolares, o lugar que a sua escola/escola(s) onde tem leccionado tem ocupado na escala do *ranking*, é para si:

- Muito importante ()1
- Importante ()2
- Pouco importante ()3
- Nada importante ()4

39. Explique, por favor, os motivos da sua resposta à pergunta anterior:

40. O facto do *ranking* escolar ter passado a ser publicado anualmente fez com que passasse a reflectir mais e/ou de outra forma sobre:

- O papel do sistema de ensino na sociedade portuguesa Sim ()1 Não ()2
- O papel da sua escola no sistema de ensino Sim ()3 Não ()4
- O seu papel como professor Sim ()5 Não ()6
- O modo como a sua escola funciona em termos organizativos Sim ()7 Não ()8
- O modo como os alunos são preparados para realizar os exames de 12º ano Sim ()9 Não ()10
- As práticas pedagógicas adoptadas pelos seus colegas Sim ()11 Não ()12
- As suas práticas pedagógicas Sim ()13 Não ()14

41. A publicação anual de um *ranking* escolar teve influência no modo como passou a leccionar ao 12º ano?

- Sim ()1
- Não ()2 *Passa, por favor, para a questão 43.*

42. Em caso afirmativo, explique, por favor, o que alterou no modo como passou a leccionar ao 12º ano:

43. Em caso negativo, explique, por favor, os motivos da sua resposta

44. Com quais das seguintes afirmações está mais de acordo?

(Por favor, assinale apenas as duas respostas que considera mais importantes)

- A qualidade dos professores tem influência nos resultados escolares dos alunos, independentemente do seu nível sócio-económico e cultural. ()1
- A qualidade da escola tem influência nos resultados escolares dos alunos, independentemente do seu nível sócio-económico e cultural. ()2
- Por muito que os professores sejam bons, se os alunos não tiverem condições económicas, culturais, sociais ou afectivas, muito dificilmente conseguirão obter bons resultados escolares. ()3
- Por muito que a escola seja boa, se os alunos não tiverem condições económicas, culturais, sociais ou afectivas, muito dificilmente conseguirão obter bons resultados escolares. ()4
- Quando os alunos têm condições para estudar e trabalham para ter bons resultados escolares, é indiferente se os professores são bons ou não. ()5
- Quando os alunos têm condições para estudar e trabalham para ter bons resultados escolares, é indiferente se a escola é boa ou não. ()6
- Quando os alunos têm condições para estudar e são trabalhadores, terem bons professores é uma garantia para obterem bons resultados. ()7
- Quando os alunos têm condições para estudar e são trabalhadores, frequentarem uma boa escola é uma garantia para obterem bons resultados. ()8

45. Na sua opinião, uma das condições para os alunos obterem bons resultados nos exames de 12º ano seria: **(Por favor, seleccione apenas uma resposta)**

- Terem professores que leccionem o programa, dando mais relevância às matérias que poderão sair no exame ()1
 - Terem professores que leccionem o programa e avaliem os alunos desde o primeiro período com testes semelhantes aos dos exames ()2
 - Terem professores que leccionem o programa, dêem mais relevância às matérias que poderão sair no exame e avaliem os alunos desde o primeiro período com testes semelhantes aos dos exames ()3
 - Terem professores que em anos anteriores conseguiram que os seus alunos obtivessem bons resultados nos exames de 12º ano ()4
 - Terem professores que leccionem o programa mas permitam aos alunos desenvolver actividades e realizar testes independentemente dos exames ()5
 - Outra ()6
 - Qual?
-

46. Em turmas heterogéneas, encontram-se alunos que pretendem realizar os exames para prosseguir estudos de nível superior e alunos que apenas efectuarão os exames para completar o 12º ano. Nesta situação, o professor pode sentir dificuldade em dar a mesma atenção a todos os alunos, de forma a conseguir que uns obtenham os melhores resultados nos exames e outros consigam terminar o 12º ano com sucesso.

Concordaria com a possibilidade das escolas constituírem turmas só com alunos que pretendem prosseguir estudos de nível superior e outras só com alunos que pretendem terminar o 12º ano?

- Sim ()1
- Não ()2

47. Indique, por favor, os motivos da sua resposta à pergunta anterior:

**48. Para si, saber que os seus alunos obtiveram bons resultados nos exames de 12º ano:
(Por favor, seleccione apenas as duas respostas que são mais significativas)**

- Não é importante ()1
- É importante porque sente que o seu trabalho foi compensado ()2
- É importante porque a sua imagem enquanto professor é valorizada ()3
- É importante porque os alunos trabalharam para isso e merecem-no ()4
- É importante porque contribui para melhorar a imagem da sua escola no *ranking* ()5
- Outra razão ()6
- Qual? _____

49. Quando sabe que os seus alunos não conseguiram obter bons resultados nos exames de 12º ano:

(Por favor, seleccione apenas as duas respostas que são mais significativas)

- Não fica surpreendido pois as dificuldades evidenciadas pelos seus alunos ao longo do ano já o fazia prever ()1
 - Sente-se frustrado porque o seu trabalho não foi compensado ()2
 - Sente-se frustrado porque o trabalho dos seus alunos não foi compensado ()3
 - Pensa que os alunos não se esforçaram o suficiente nos exames ()4
 - Pensa que a sua imagem como bom professor pode ficar comprometida ()5
 - Pensa que independentemente dos seus esforços, os resultados dos exames são sempre aleatórios e, por isso, não põe em causa a qualidade do seu trabalho ()6
 - Pensa que independentemente dos esforços dos seus alunos, os resultados dos exames são sempre aleatórios e, por isso, não reflectem o trabalho dos alunos ao longo do ano ()7
 - Pensa que a imagem da sua escola pode ficar comprometida ()8
 - Outra reacção ()9
 - Qual? _____
-

IV – OPINIÃO SOBRE A DIVULGAÇÃO DOS RANKINGS NA SUA ESCOLA

50. a(s) sua(s) escola(s) onde tem leccionado, os resultados do *ranking* foram analisados?

2001 (1)	2002 (2)	2003 (3)	2004 (4)
Sim ()1	Sim ()1	Sim ()1	Sim ()1
Não ()2	Não ()2	Não ()2	Não ()2

(Se respondeu negativamente a todas as alíneas, passe, por favor, para questão 53).

51. Em caso afirmativo, esta análise foi efectuada: **(Assinale, por favor, as situações ocorridas)**

	2001 (1)	2002 (2)	2003 (3)	2004 (4)
Apenas pelos membros do C. Executivo da sua escola	()1	()2	()3	()4
Em reuniões de departamento p/ área disciplinar por indicação C.Executivo	()5	()6	()7	()8
Em reuniões do departamento p/ área disciplinar por iniciativa dos professores	()9	()10	()11	()12
Em reuniões de representantes dos professores de cada departamento por indicação do C.Executivo	()13	()14	()15	()16
Em reuniões de representantes dos professores de cada departamento por iniciativa dos professores	()17	()18	()19	()20
Numa ou mais reuniões do conselho pedagógico porque o presidente deste órgão assim o entendeu	()21	()22	()23	()24
Numa ou mais reuniões do conselho pedagógico por iniciativa dos professores	()25	()26	()27	()28
Na assembleia de escola porque os pais levantaram a questão	()29	()30	()31	()32
Na assembleia de escola por iniciativa dos professores	()33	()34	()35	()36
Num contexto informal, com os colegas	()37	()38	()39	()40
Noutro contexto organizacional Qual e por iniciativa de quem?	()41	()42	()43	()44

52. Na(s) sua(s) escola(s) onde tem leccionado, como foi efectuada a análise do *ranking*?
(Assinale, por favor, as situações ocorridas):

	2001 (1)	2002 (2)	2003 (3)	2004 (4)
A posição da sua escola no ranking foi comparada c/ as outras escolas				
só da mesma região	()1	()2	()3	()4
ao nível nacional	()5	()6	()7	()8
Os resultados dos exames dos vários grupos disciplinares foram comparados com os dos vários grupos disciplinares das escolas				
só da mesma região	()9	()10	()11	()12
ao nível nacional	()13	()14	()15	()16
Apenas identificaram o lugar da sua escola no <i>ranking</i> e viram quais as que tinham ficado melhor e pior classificadas	()17	()18	()19	()20
Apenas identificaram o lugar da sua escola no <i>ranking</i>	()21	()22	()23	()24
Outro tipo de consulta Qual?	()25	()26	()27	()28

53. Na sua opinião, por que razão não se analisaram os *rankings* na(s) sua(s) escola(s) onde tem leccionado, nos anos 2001, 2002, 2003 e/ou 2004?

(Caso nunca se tenham analisado os *rankings* na sua escola, passe, por favor, para a questão 63.)

54. Na análise colectiva dos *rankings*, existiu a preocupação em compreender-se os motivos subjacentes aos resultados obtidos pela(s) escola(s) onde tem leccionado?

2001 (1)	2002 (2)	2003 (3)	2004 (4)
Sim ()1	Sim ()1	Sim ()1	Sim ()1
Não ()2	Não ()2	Não ()2	Não ()2

(Se respondeu negativamente a todas as alíneas, passe, por favor, para questão 56).

55. Explícite, por favor, que motivos foram identificados e em que ano(s) isso sucedeu:

56. Procurou-se (também) compreender a que se devia os resultados obtidos pelas outras escolas?

2001 (1)	2002 (2)	2003 (3)	2004 (4)
Sim ()1	Sim ()1	Sim ()1	Sim ()1
Não ()2	Não ()2	Não ()2	Não ()2

(Se respondeu negativamente a todas as alíneas, passe, por favor, para questão 58).

57. Explícite, por favor, que motivos foram identificados e em que ano(s) isso sucedeu:

58. No(s) momento(s) em que se analisaram os *rankings*, foram pensadas medidas para se melhorarem os resultados dos exames de 12º ano na(s) escola(s) onde tem leccionado?

2001 (1)	2002 (2)	2003 (3)	2004 (4)
Sim ()1	Sim ()1	Sim ()1	Sim ()1
Não ()2	Não ()2	Não ()2	Não ()2

(Se respondeu negativamente a todas as alíneas, passe, por favor, para questão 60).

59. Essas medidas implicaram: (Indique, por favor, o(s) ano(s) em que isso sucedeu)

- Alterações na distribuição de serviço dos professores que leccionam o 12º ano ()1
- Recomendações específicas aos professores que leccionam o 12º ano ()2
- Cuidados particulares com os horários das disciplinas que são objecto de atenção no *ranking* ()3
- Alterações na composição das turmas de 12º ano ()4
- Recomendações específicas aos alunos do 12º ano ()5
- Mais rigor nas aprovações dos alunos de 10º e 11º ano ()6
- Mais rigor nas aprovações dos alunos que transitam do 9º ano para o 10º ()7
- Mais cuidado na admissão de alunos que pretendem frequentar a sua escola ()8
- Outras medidas ()9
- Quais?

(Passe, por favor para a questão 63.)

60. Na sua opinião, por que razão na(s) escola(s) onde tem leccionado não se pensaram medidas para se melhorarem os resultados dos exames de 12º ano, nos anos 2001, 2002, 2003 e/ou 2004?

61. Gostaria que isso tivesse sucedido ou passasse a ser feito?

- Sim ()1
- Não ()2 *Passa, por favor, para a questão 63.*

62. Na sua opinião, que medidas poderiam ser tomadas? (Explícite, por favor, o(s) ano(s) correspondentes à sua resposta)

63. O facto do *ranking* escolar ter passado a ser publicado, fez com que passasse a sentir: (Por favor, assinale apenas as duas respostas mais significativas)

- Mais pressão a leccionar turmas do 12º ano porque os resultados dos exames passaram a ser públicos ()1
- Que a sua imagem enquanto bom professor pudesse ser ameaçada ()2
- Que a imagem da sua escola pudesse ser ameaçada ()3
- Mais pressão da parte dos alunos para obterem bons resultados nos exames de 12º ano ()4
- Mais pressão da parte dos pais/familiares dos alunos para que estes obtivessem bons resultados nos exames de 12º ano ()5
- Mais pressão para que os seus alunos obtenham bons resultados nos exames de 12º ano porque para a sua escola é importante o lugar que ocupará no *ranking* ()6
- Nada porque o *ranking* lhe é indiferente ()7
- Nada porque na sua escola não se dá importância ao *ranking* ()8
- Outra reacção ()9
- Qual?

Muito obrigado pela sua colaboração!