

ANA SOFIA PEREIRA DE AMARAL ANTÓNIO

OLHAR A ESCOLA PELOS ARTIGOS DE OPINIÃO
Da parentocracia à meritocracia ou um mandato da
nova classe média

Volume I

Tese apresentada para a obtenção do Grau de Doutor em Educação no Curso de Doutoramento em Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor António Teodoro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2013

Ana Sofia Pereira de Amaral António

Olhar a Escola pelos Artigos de Opinião. Da parentocracia à meritocracia ou um mandato da nova classe média.

**Às minhas estrelas,
à Carolina e ao Santiago.**

Ana Sofia Pereira de Amaral António

Olhar a Escola pelos Artigos de Opinião. Da parentocracia à meritocracia ou um mandato da nova classe média.

Agradecimentos

A consecução desta Tese de Doutoramento foi possível graças ao envolvimento e colaboração de diferentes pessoas.

Reconheço a importância da atribuição de equiparação a bolseira, por parte do Ministério da Educação. Esta situação possibilitou-me a dedicação exclusiva à realização desta tese, sem que assumisse compromissos com a componente letiva.

Aos professores que em diferentes encontros académicos aceitaram discutir questões e incertezas que iam naturalmente pautando a investigação. A todos agradeço a oportunidade de aprender.

Aos meus colegas de mestrado e doutoramento, e aos meus amigos com quem partilhei as angústias, conquistas e desenvolvimento intelectual.

Às mães, professoras e ao presidente da FERLAP por aceitaram partilhar as suas experiências e convicções.

Aos diretores-adjuntos do *Diário de Notícias* e do *Público* pelos esclarecimentos prestados. Um agradecimento especial a Nuno Pacheco pela prontidão com que aceitou discutir algumas das suas opiniões pessoais e profissionais sobre o jornalismo escrito – a imprensa.

À Professora Doutora Áurea Adão, professora e amiga já de algum tempo, com quem tenho partilhado o meu percurso pessoal e profissional.

Ao meu orientador, professor, Professor Doutor António Teodoro, por ter confiado em mim, enquanto jovem professora e por nunca ter deixado de demonstrar o seu apoio, compreensão e amizade, em todas as fases do meu percurso pessoal e profissional. Agradeço igualmente o estímulo bem como as suas importantes contribuições académicas.

À minha irmã com quem dialoguei sobre a importância da comunicação social, obrigada pelo carinho e compreensão.

Aos meus pais, fonte de grande inspiração, por me terem proporcionado um excelente ambiente familiar. E porque poucas coisas são por acaso, obrigada pelas longas conversas políticas e sociais que sempre mantivemos, em torno das páginas dos jornais e da importância da Escola.

Ao Carlos, meu namorado, marido e pai dos meus filhos; agradeço o incentivo, o companheirismo e a disponibilidade com que sempre soube ouvir as minhas dúvidas e alegrias embarcando comigo nesta longa viagem, sem nunca a questionar.

À Carolina e ao Santiago, as minhas estrelas. Apesar da sua tenra idade, souberam compreender a minha menor disponibilidade para os seguir nas suas brincadeiras e conquistas. Obrigada por todas as palavras lindas que foram dizendo e pelos beijos, e abraços ternurentos, os quais exigiam uma pausa reconfortante.

Ana Sofia Pereira de Amaral António

Olhar a Escola pelos Artigos de Opinião. Da parentocracia à meritocracia ou um mandato da nova classe média.

Recebam todos os meus mais sinceros e profundos agradecimentos.

Resumo

A investigação que levou à realização desta tese de doutoramento foi desenvolvida no âmbito do projeto de doutoramento em educação. Partimos da questão – Que relações se podem reconhecer entre os artigos de opinião sobre a educação, publicados em jornais de referência, e os valores e as aspirações defendidos pela nova classe média? Procurámos, pois, olhar a Escola de um ponto de vista exterior: os discursos dos artigos de opinião publicados pelo *Diário de Notícias* e pelo *Público*, entre outubro de 2004 e setembro de 2006.

Nos meios de comunicação social, a Escola é tida como pouco exigente. Mas também é descrita como promotora das desigualdades sociais, sendo as práticas pedagógicas dos professores tidas como pouco eficazes. Assumindo que os comentadores são capazes de orientar, construir e legitimar a realidade social; então podem condicionar a opinião pública.

A partir de uma metodologia predominantemente qualitativa, em que recolhemos entrevistas a responsáveis pelos jornais em estudo, a pais e professoras, procurámos fazer uma análise crítica de discurso aos 20 artigos de opinião que escolhemos estudar. A nossa investigação apoiou-se inicialmente nos trabalhos de Basil Bernstein, que estudou a nova classe média, e de Philip Brown, por alguns dos artigos de opinião estudados levantarem a hipótese destes assumirem e legitimarem a parentocracia, conceito introduzido pelo autor para referir uma maior participação dos pais na vida escolar dos seus filhos, nomeadamente na livre escolha da escola que podem frequentar. Contudo, outros artigos parecem defender uma pedagogia centrada no saber, aproximando-se das demandas da meritocracia.

Assim, a defesa do direito de livre escolha da escola não será uma forma disfarçada de levar à implementação de um sistema estratificado, com um aumento de privilégios sociais a quem já os tem?

Porém, a Escola pode, antes, ser entendida como um elemento capaz de promover efetivamente padrões de justiça, inerentes a uma sociedade democrática.

Palavras-chave: Análise Crítica de Discurso; Artigos de Opinião; Escola; Meritocracia; Nova Classe Média; Parentocracia; Professores/as.

Abstract

The research that concerns a PhD, was developed under the project of PhD in education. We leave the question - which relations can be identified between opinion articles concerning Education published in two leading newspapers and the values and aspirations defended by the *new middle class*? We tried, therefore, look at the school from an outside point of view: the discourse of opinion articles published by *Di3rio de Not3cias e P3blico*, between October 2004 and September 2006.

In the media, the school is considered undemanding, although is also described as a promoter of social inequalities; and the teacher's pedagogical practices seen as few effective. On the other hand, we understand that the opinion makers are able to guide, build and legitimize the social reality; these capabilities allow them to condition the public opinion.

Through a quantitative methodology, we interviewed directors of the newspapers that we studied, parents and teachers. We tried to do a critical discourse analysis at the 20 opinion articles that we choose to study. Our investigation has supported initially in Basil Bernstein that studied middle class and Phillip Brown. Because some of the studied opinion articles allow us to raise the hypothesis that they assume and legitimize parentocracy, this concept was introduced by Phillip Brown (1990) to mention parents higher participation in children's school life, namely the free choice of the school they will attend. However, other articles seem to defend that the investment in school capital is made through a knowledge centred pedagogy, coming close to the demands of meritocracy.

It is our belief that it is essential to understand the intentions and the consequences of opinion articles related to school.

So the idea that parents would be able to choose which school their child would attend is not covert manner to leave to the implementation of a stratificated system, with an increase of social privileges to those who already had them?

However, the School may rather be understood as an element that cans effectively promoting standards of justice inherent to a democratic society.

Key Words: Critical Discourse Analysis; Meritocracy; New Middle Class, Opinion Articles; Pareto; School; Teachers.

Índice Geral do Volume I

Agradecimentos	5
Resumo	7
Abstract	8
Índice de Figuras	14
Índice de Tabelas	17
Introdução	21
Problemática	23
Design do estudo	26
Organização.....	29
I O Objeto de estudo	31
1.1 – Metodologia	33
1.1.1 – A Entrevista.....	40
1.1.2 - A Análise Crítica de Discurso	42
1.1.2.1 – Operacionalização	46
1.1.2.2. - A metáfora e a prática social.	61
1.1.2.3. A escolha dos artigos.	65
1.1.2.4 - Caminhos seguidos.	74
1.2 – Corpus	77
1.2.1 - Jornais em estudo	82
1.2.2 - Artigos de opinião recolhidos e procedimentos de análise	83
1.2.2.1 - Comentadores dos artigos de opinião recolhidos	98
1.3 – Última Página.....	102
II A Comunicação Social Enquanto Poder	105
2.1 – As Teorias da Comunicação Social.....	107
2.2 - Os Jornais e o Poder	121
2.2.1 – Nós o Poder	127
2.2.1.1 – O <i>Diário de Notícias</i>	127
2.2.1.2 – O <i>Público</i>	127
2.3 - Os Leitores	128
2.3.1 – Nós e os Leitores.....	144
2.3.3.1.- O <i>Diário de Notícias</i>	144
2.3.3.2 – O <i>Público</i>	144
2.4 - Os Comentadores	146
2.4.1 – Os Jornais e os Comentadores.....	149
2.4.1.1 - O <i>Diário de Notícias</i>	149
2.4.1.2 – O <i>Público</i>	149
2.5 - Última Página	150
III Educação: Do espaço familiar ao espaço escolar	153
3.1 – A <i>Nova Classe Média</i>	162
3.1.1 – A Velha e a <i>Nova Classe Média</i>	164

3.1.2 – Os Agentes da <i>Nova Classe Média</i>	168
3.2 - A Educação em Família	169
3.2.1 – A Mulher-Mãe	170
3.2.2 - O Poder do Discurso.....	176
3.2.2.1 – O código restrito e o código elaborado..	177
3.2.3 – O Acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação	181
3.2.4 - A Importância das Expetativas da Família.....	183
3.2.5 – A Importância do Capital	187
3.3 - O Medo de Falhar	195
3.3.1 – As Modalidades Pedagógicas	197
3.3.2 - As Regras de Relação Pedagógica, em Bernstein	201
3.3.3 – As Práticas Pedagógicas: Visível <i>versus</i> Invisível	203
3.3.3.1 – As condições indispensáveis à ocorrência de pedagogia invisível	206
3.3.3.2 – As pedagogias e as classes sociais, em sala de aula	208
3.3.4 – O Insucesso: As Estratégias das Escolas.....	215
3.3.5 – A Importância dos <i>Rankings</i>	220
3.4 - O Medo dos Outros num Artigo de Opinião.....	223
3.4.2 – O “ <i>Ranking</i> ” do <i>Ensino Secundário</i>	223
3.5 - Última Página	236
IV Os artigos de opinião assumem e legitimam a Parentocracia	238
4.1 – As Três Vagas em Educação	241
4.1.1 – A Parentocracia	243
4.2 – Impossibilidades de Ocorrência da Parentocracia.....	247
4.2.1 - A Prestação de Contas.....	253
4.2.1.1 <i>Entre o controlo e a performatividade</i>	254
4.2.2 – A Economia de Mercado	256
4.2.2.2 – O Cheque escolar.....	267
4.2.3 – As Famílias: Entre o Capital Cultural e o Capital Económico	270
4.3 Contornos da Não Parentocracia	271
4.3.2 – Na Voz de Duas Professoras	277
4.3.2.1 – A Isabel	277
4.3.2.2 – A Teresa.....	277
4.3.3 – Na Voz de Duas Mães	278
4.3.3.1 – A Rita.....	278
4.3.3.2 – A Catarina.....	278
4.3.4 – Na Voz dos Pais (FERLAP).....	279
4.3.5 – Os Pontos de Encontro.....	280
4.4 – A Parentocracia nos Artigos de Opinião	281
4.4.1 – Os crucifixos	282
4.4.1.1. – <i>Laicismo</i>	283
4.4.1.2 – <i>Os Inimigos da Liberdade</i>	288
4.4.1.3 - <i>Os Perturbantes Crucifixos</i>	296
4.4.1.4 – “ <i>Os Perturbantes Crucifixos</i> ” – <i>Uma resposta a EPC</i>	302
4.4.1.5 – Debate: os crucifixos.....	309
4.4.2 – Os pais	310
4.4.2.1 – <i>Livre Escolha da Escola</i>	311
4.4.2.2 – <i>Melhor Governo é o que menos Governa</i>	319
4.4.2.3 - <i>Escolher a Escola</i>	325
4.4.2.4- <i>Escola Pública e Interesses Privados</i>	333

4.4.2.4 - Debate: os pais..	343
4.5 – Última Página.....	343
V Os artigos de opinião apoiam uma Escola meritocrática.....	346
5.1 – A crise dentro das paredes da Escola.....	350
5.1.1 – Entre a esquerda e a direita	353
5.1.2 – Os modelos de pedagogia.....	354
5.1.3 - A <i>nova classe média</i> numa sociedade totalmente pedagogizada	359
5.2 – A importância da Escola	362
5.3 – Meritocracia, do mandato à legitimação	367
5.3.1 – O mandato da nova classe média	369
5.3.1.1 – <i>O aparecimento da nova classe média nova e suas implicações</i>	373
5.3.2 – A legitimação da meritocracia pelos artigos de opinião	375
5.4 – A Meritocracia nos Artigos de Opinião	378
5.4.1 – Os Exames.....	379
5.4.1.1 – <i>“Têm havido” Muitos Erros</i>	380
5.4.1.2 - <i>Avaliações</i>	386
5.4.1.3 - <i>Não é Sina, é Laxismo</i>	391
5.4.1.4 - <i>Claudicar nos Exames. I</i>	400
5.4.1.5 - Debate: os exames.....	406
5.4.3 – Os métodos de ensino	407
5.4.3.1 – <i>Educação artística como prioridade</i>	407
5.4.3.2 – <i>Educação: Insistir num modelo sem futuro?</i>	414
5.4.3.3 – <i>“Eduquês” escondido com ministra de fora</i>	421
5.4.3.4 – <i>Lições dos Mestres</i>	433
5.4.4 - Debate: os métodos de ensino	440
5.5 – Última Página.....	440
Conclusão	442
Bibliografia.....	452
Bibliografia geral	453
Artigos de Jornal.....	472
Documentos não escritos.....	474

Índice de Figuras

Figura i.01 - Primeiras preocupações e definição da questão da problemática.	26
Figura i.02- Desenho da investigação.	28
Figura 1.03 - Relação entre a metodologia e os objetivos definidos para a investigação.	37
Figura 1.04 - Um quadro de análise crítica do discurso de um evento comunicativo... 50	
Figura 1.05 - Organização da análise textual.	53
Figura 1.06 - Envolvimento da ACD com as condições sociais de produção e de consumo.	57
Figura 1.07 - Distribuição numérica dos artigos de opinião analisados.	68
Figura 1.08 - Frequência dos assuntos em estudo abordados pelos comentadores. ..	74
Figura 1.09 - Média da tiragem de jornais diários para os quatro trimestres de 2008..	77
Figura 1.10 - Audiência Média de Publicações por Classe Social	80
Figura 1.11 - O Ardina, o garoto que vendia jornais.	83
Figura 1.12 - Distribuição de artigos de opinião por temáticas de estudo.....	85
Figura 1.13 - Distribuição trimestral de artigos de opinião recolhidos publicados pelo <i>Diário de Notícias</i> e pelo <i>Público</i> entre outubro de 2004 e setembro de 2006.	87
Figura 1.14 - Comparação relativa entre o número de artigos de opinião recolhidos. .96	
Figura 1.15 - Comparação relativa entre o número de artigos de opinião recolhidos. .97	
Figura 1.16 - Distribuição dos docentes, segundo o género, por nível de educação ou ensino para o ano lectivo de 2007/08.	102
Figura 2.17 - Abordagem <i>empirico-experimental</i>	109
Figura 2.18 - Construção do Conhecimento segundo Steyn (1992).	116
Figura 2.19 - Importância do <i>agenda-setting</i> na percepção da realidade pela audiência, de acordo com a <i>International agenda setting research</i>	120
Figura 2.20 - Cobertura dos meios de comunicação social em relação à diversidade social.	122
Figura 2.21 - Espiral do silêncio.	133
Figura 2.22 - Excertos de páginas online do jornal <i>Diário de Notícias</i> e do jornal <i>Público</i>	137
Figura 2.23 - Conceito de audiência segundo Richardson (2007) e segundo Gandy (2000).	139
Figura 2.24 - Anuncio publicado pela <i>Revista da Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas</i> e pela <i>Revista Pais & Filhos</i>	140
Figura 2.25 - Primeira Página de três jornais diários com abordagens diferentes para uma mesma ocorrência.....	141
Figura 3.26 - Taxa de retenção e desistência para o Ensino Básico e para o Ensino Secundário entre o ano lectivo 1996/1997 e o ano lectivo 2007/2008.	160
Figura 3.27 - Agentes da nova classe média identificados por Bernstein (2001).	168
Figura 3.28 - Primeira capa da revista <i>Crónica Feminina</i> , em novembro de 1956.....	171

Figura 3.29 - Esquema explicativo das discrepâncias entre o código restrito e o código elaborado quanto à localização.....	179
Figura 3.30 - Escola Moderna.....	182
Figura 3.31 - Modelo compreensivo da construção e do funcionamento da situação pedagógica.....	197
Figura 3.32 - Regras da Relação Pedagógica.....	201
Figura 3.33 - Regras da Relação Pedagógica e sua Natureza.....	202
Figura 3.34 - Relação entre as teorias de instrução e os tipos de práticas.....	204
Figura 35 - Implicações da regra <i>ritmo</i> na pedagogia visível.....	217
Figura 3.36 - Implicações da regra <i>ritmo</i> na pedagogia visível e no acesso ao sucesso escolar de todos os alunos.....	218
Figura 3.37 - Esquema da sequência do artigo.....	230
Figura 3.38 - Metáforas e imagens figuradas presentes no artigo.....	235
Figura 4.39 - As três vagas identificadas por Brown (1990).	242
Figura 4.40 - Seis possíveis explicações para o aumento de grupos sociais nas escolas do Reino Unido.	246
Figura 4.41 - Triângulo Político.	251
Figura 4.42 - Relação entre o triângulo político e a terceira vaga proposta por Brown (1990).	252
Figura 4.43 - Primeira Página do <i>Público</i> de 25 de Janeiro de 2011.....	252
Figura 4.44 - "what do we have to do?" "Don't worry – just do what I tell you".....	261
Figura 4.45 - Construção de um modelo pós-burocrático de regulação.	265
Figura 4.46 - Diferentes convenções do modelo pós-burocrático de regulação.	265
Figura 4.47 - Ponderação entre os defensores e os opositores à livre-escolha das escolas pelas famílias.	274
Figura 4.48 - Esquema da sequência do artigo.....	285
Figura 4.49 - Metáforas e imagens figuradas presentes no artigo.....	288
Figura 4.50 - Esquema da sequência do artigo.....	292
Figura 4.51 - Metáforas e imagens figuradas presentes no artigo.....	295
Figura 4.52 - Esquema da sequência do artigo.....	299
Figura 4.53 - Metáforas e imagens figuradas presentes no artigo.....	302
Figura 4.54 - Esquema da sequência do artigo.....	306
Figura 4.55 - Metáforas e imagens figuradas presentes no artigo.....	309
Figura 4.56 - Síntese da sequência do artigo.....	315
Figura 4.57 - Metáforas e imagens figuradas presentes no artigo.....	318
Figura 4.58 - Esquema da sequência do artigo.....	322
Figura 4.59 - Metáforas e imagens figuradas presentes no artigo.....	324
Figura 4.60 - Esquema da sequência do artigo.....	329
Figura 4.61 - Metáforas e imagens figuradas presentes no artigo.....	332

Figura 4.62 - Esquema da seq3ncia do artigo.	339
Figura 4.63- Met3foras e imagens figuradas presentes no artigo.	342
Figura 5.64 - Manuel Gustavo Bordalo Pinheiro (1905). <i>Um Exame no Liceu ou a verdadeira tortura inquisitorial</i>	349
Figura 5.65 - Modelo de compet3ncia e modelo de performance de acordo com Bernstein (2001).	357
Figura 5.66 - A 3rea da recontextualiza3o.	358
Figura 6.67 - Causas do sucesso escolar indicadas pelos alunos.	366
Figura 5.68 - Escolas Analisadas por Cortes3o <i>et. al.</i> (2007).	372
Figura 5.69 - Possibilidades para a ocorr3ncia de meritocracia.	377
Figura 5.70 - Esquema da seq3ncia do artigo.	383
Figura 5.71 - Met3foras e imagens figuradas presentes no artigo.	385
Figura 5.72 - Esquema da seq3ncia do artigo.	388
Figura 5.73 - Met3foras e imagens figuradas presentes no artigo.	391
Figura 5.74 - Esquema da seq3ncia do artigo.	397
Figura 5.75 - Met3foras e imagens figuradas presentes no artigo.	399
Figura 5.76 - Esquema da seq3ncia do artigo.	403
Figura 5.77 - Met3foras e imagens figuradas presentes no artigo.	406
Figura 5.78 - Esquema da seq3ncia do artigo.	411
Figura 5.79 - Met3foras e imagens figuradas presentes no artigo.	413
Figura 5.80 - Esquema da seq3ncia do artigo.	418
Figura 5.81 - Met3foras e imagens figuradas presentes no artigo.	421
Figura 5.82 - Esquema da seq3ncia do artigo.	427
Figura 5. 83 - Met3foras e imagens figuradas presentes no artigo.	431
Figura 5.84 - Esquema da seq3ncia do artigo.	437
Figura 5.85 - Met3foras e imagens figuradas presentes no artigo.	439

Índice de Tabelas

Tabela 1.01 - Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional.	51
Tabela 1.02 - Exemplos de metáforas retiradas dos títulos dos jornais recolhidos.	63
Tabela 3 - Guerra como metáfora conceitual em argumento.	63
Tabela 1.04 - Expressões que fazem parte da vida quotidiana.	64
Tabela 1.05 - Categorias Descritivas Definidas para cada Hipótese de Estudo.	65
Tabela 1.06 - Identificação e análise simplificada dos artigos de opinião escolhidos para a elaboração da investigação.	68
Tabela 1.07 - Percentagem da audiência média de publicações no primeiro trimestre de 2005: por género, grupo etário e classe social.	78
Tabela 1.08 - Variáveis utilizadas na determinação da Classe Social pelo <i>Bareme Imprensa</i>	79
Tabela 1.09 - Artigos recolhidos por jornal e por secção ou género.	84
Tabela 1.10 - Variáveis usadas para a organização dos artigos recolhidos.	85
Tabela 1.11 - Distribuição mensal de artigos de opinião recolhidos.	87
Tabela 1.12 - Artigos de opinião recolhidos.	87
Tabela 1.13 - Artigos de opinião recolhidos.	88
Tabela 1.14 - Artigos de opinião recolhidos.	89
Tabela 1.15 - Alguns artigos de opinião recolhidos sobre a sucessão no Ministério da Educação publicados pelo <i>Diário de Notícias</i> e pelo <i>Público</i>	93
Tabela 1.16 - Perfil simples dos comentadores que publicam sobre a Educação no <i>Diário de Notícias</i> e no <i>Público</i>	99
Tabela 2.17 - Exemplos de modos de persuadimento em dois artigos de opinião estudados.	115
Tabela 2.18 - Análise horizontal simples de três “Cartas ao Diretor” publicadas pelo <i>Público</i>	135
Tabela 2.19 - Resposta de um leitor a um artigo da autoria de um outro leitor e publicado em Cartas ao Diretor.	135
Tabela 2.20 - Valores mensais dos patrocínios em economia e em desporto do <i>Diário de Notícias</i> e do <i>Jornal de Notícias</i>	142
Tabela 3.21 - Apresentação do artigo O “ <i>Ranking do Ensino Secundário</i> ” e sequência dos assuntos referidos pelo autor.	225
Tabela 3.22 - Verbalização dos termos <i>aluno</i> , <i>Escola</i> , <i>ranking</i> e <i>resultado(s)</i> no artigo.	232
Tabela 4.23 - Artigo 43.º da Constituição da República Portuguesa.	263
Tabela 4.24 - Despacho n.º 13170/2009, de 4 de Junho de 2009, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação do Ministério da Educação.	271
Tabela 4.25 - Despacho n.º 13170/2009, de 4 de Junho de 2009, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação do Ministério da Educação.	273
Tabela 4.26 - Referência para a pré-Inscrições na Escola Salesiana.	273
Tabela 4.27 - Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro.	273

Tabela 4.28 - Identifica3o dos artigos de opini3o a serem analisados sobre os crucifixos.	283
Tabela 4.29 - Apresenta3o do artigo <i>Laicismo</i> e sequ3ncia dos assuntos referidos pelo autor.	283
Tabela 4.30 - Verbaliza3o dos termos <i>crucifixos, Deus, educa3o, Escola, Estado, laicidade e liberdade</i> no artigo.	286
Tabela 4.31 - Apresenta3o do artigo <i>Os Inimigos da Liberdade</i> e sequ3ncia dos assuntos referidos.	289
Tabela 4.32 - Verbaliza3o dos termos <i>crucifixos, Deus, educa3o, Escola, Estado, laicidade e liberdade</i> .	293
Tabela 4.33 - Apresenta3o do artigo <i>Os Perturbantes Crucifixos</i> e sequ3ncia dos assuntos referidos.	297
Tabela 4.34 - Verbaliza3o dos termos <i>crucifixos, Deus, educa3o, Escola, Estado, laicidade e liberdade</i> .	300
Tabela 4.35 - Apresenta3o do artigo “ <i>Os Perturbantes Crucifixos</i> ” – <i>Uma resposta a EPC</i> e sequ3ncia dos assuntos referidos.	303
Tabela 4.36 - Verbaliza3o dos termos <i>crucifixos, Deus, educa3o, Escola, Estado, laicidade e liberdade</i> .	308
Tabela 4.37 - Identifica3o dos 4 artigos de opini3o a serem analisados sobre os crucifixos.	311
Tabela 4.38 - Apresenta3o do artigo <i>Livre Escolha da Escola</i> e sequ3ncia dos assuntos referidos pelo autor.	311
Tabela 4.39 - Verbaliza3o dos termos <i>cheque-educa3o, Escola(s), Estado, mercado, pais e voucher</i> .	316
Tabela 4.40 - Apresenta3o do artigo <i>Melhor Governo 3 o que menos Governa</i> e sequ3ncia dos assuntos referidos pelo autor.	319
Tabela 4.41 - Verbaliza3o dos termos <i>cheque-educa3o, escola(s), Estado, mercado, pais e voucher</i> .	323
Tabela 4.42 - Apresenta3o do artigo <i>Escolher a Escola</i> e sequ3ncia dos assuntos referidos pelo autor.	326
Tabela 4.43 - Verbaliza3o dos termos <i>cheque-educa3o, escola(s), Estado, mercado, pais e voucher</i> .	330
Tabela 4.44 - Apresenta3o do artigo <i>Escola P3blica e Interesses Privados</i> e sequ3ncia dos assuntos referidos pelo autor.	335
Tabela 4.45 - Verbaliza3o dos termos <i>cheque-ensino, escola(s), Estado e liberdade</i> .	339
Tabela 5.46 - An3lise horizontal de artigos de opini3o com evid3ncias de apoio 3 uma pedagogia centrada no saber.	347
Tabela 5.47 - Identifica3o dos artigos de opini3o a serem analisados sobre os exames.	379
Tabela 5.48 - Apresenta3o do artigo “ <i>T3m havido</i> ” <i>Muitos Erros</i> e sequ3ncia dos assuntos referidos pelo autor.	381
Tabela 5.49 - Verbaliza3o dos termos <i>Escola, exame, l3ngua, mundo e resultado</i> .	384
Tabela 5.50 - Apresenta3o do artigo <i>Avalia3o3es</i> e sequ3ncia dos assuntos referidos pela autora.	387

Tabela 5.51 - Verbalização dos termos <i>Escola, exame, língua, ministra, qualidade e resultado</i>	390
Tabela 5.52 - Apresentação do artigo <i>Não é Sina. É Laxismo</i> e sequência dos assuntos referidos pelo autor.....	393
Tabela 5.53 - Verbalização dos termos <i>Escola, exame, matemática, ministra, qualidade e resultado</i>	397
Tabela 5.54 - Apresentação do artigo <i>Claudicar nos Exames</i> e sequência dos assuntos referidos pelo editor.....	402
Tabela 5.55 - Verbalização dos termos <i>escola, exame, matemática, ministra/ ministério da educação, qualidade e resultado</i>	404
Tabela 5.56 - Identificação dos artigos de opinião a serem analisados sobre os métodos de ensino.....	407
Tabela 5.57 - Apresentação do artigo <i>Educação Artística como prioridade</i> e sequência dos assuntos referidos.....	409
Tabela 5.58 - Verbalização dos termos <i>alunos, educação, ensino, Escola, professores e qualidade</i>	411
Tabela 5.59 - Apresentação do artigo <i>Educação: insistir num modelo sem futuro?</i> e sequência dos assuntos referidos pela autora.....	415
Tabela 5.60 - Verbalização dos termos <i>alunos, educação, ensino, Escola, professores e qualidade</i>	418
Tabela 5.61 - Apresentação do artigo <i>“Eduquês” escondido com ministra de fora</i> e sequência dos assuntos referidos pelo autor.....	423
Tabela 5.62 - Verbalização dos termos <i>alunos, educação, ensino, Escola, professores e qualidade</i>	429
Tabela 5.63 - Apresentação do artigo <i>Lições de Mestres</i> e sequência dos assuntos referidos pelo editor.....	434
Tabela 5.64 - Verbalização dos termos <i>alunos, educação, ensino, escola, professores e qualidade</i>	437

Introdução



Edvard Munch (1893). *O Grito*.

[...]

Ah, que ninguém me dê piedosas intenções!

Ninguém me peça definições!

Ninguém me diga: “vem por aqui”!

A minha vida é um vendaval que se soltou.

É uma onda que se alevantou.

É um átomo a mais que se animou...

Não sei por onde vou,

Não sei para onde vou,

- Sei que não vou por aí!

José Régio (2005, p. 23)

Este excerto do poema “Cântico Negro” de José Régio¹ transmite-nos incerteza, em que o narrador tanto se assume como parte de um todo como assume a sua individualidade. Da mesma forma, nesta investigação, assumimos que pertencemos a um todo, como professora, investigadora e cidadã; pois consideramos as palavras de Freire (1997): “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas” (p.87); além do nosso individualismo.

O interesse em olhar a Escola, através de artigos de opinião, teve início nos pontos de chegada de outra investigação² que desenvolvemos e que se centrou na questão: *Quais são as auto-representações das funções das professoras na escola?* Definimos esta problemática por observarmos que muitos professores se encontravam insatisfeitos perante as alterações que estavam a ocorrer na Escola. Essas alterações passavam pelas exigências colocadas na sua atividade docente, mas também pela modificação das características dos alunos. Percebemos que, neste contexto, os professores se encontravam perante um paradoxo: se por um lado estavam a ser destituídos de um conjunto de funções, por outro estavam-lhes a ser atribuídas cada vez mais. Notámos, quer pelas leituras realizadas, quer pelas histórias de vida das três professoras que recolhemos e analisámos, que a vasta complexidade e a diversidade de funções atribuídas à docência conduzem à degradação da sua imagem junto da opinião pública, a nível da sua competência e desempenho. Assim, a indefinição de funções pode desencadear mal-estar docente e uma crise de identidade profissional (António, 2004).

A leitura inquietante do clássico estudo desenvolvido por Braga da Cruz *et al.* (1988) contribuiu também para o principiar desta investigação. Nesse trabalho é realçado que “os professores parecem não assumir a conotação social prestigiante que o público lhes atribui” (p. 1255). Esta conclusão pode ser entendida como uma divergência entre a relevância que os outros atribuem ao papel dos professores e o reconhecimento que os professores fazem da importância do seu trabalho. Na mesma investigação sobressai ainda que enquanto os professores se julgam bons profissionais, os outros não partilham a mesma convicção. Podemos considerar que estas contradições são aparentes, pois provavelmente a incoerência entre a avaliação das qualidades profissionais dos professores e o seu estatuto socioprofissional resulta da discrepância entre o que se espera dos professores e o que estes podem realizar. Assim, Hovott (1993) refere que: “os homens decidirão um dia,

¹ Pseudónimo de José Maria dos Reis Pereira.

² António, Ana Sofia. *O Outro Lado do Espelho: Auto-representações das funções das professoras*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Publicada com a referência: António, A. (2004). *O Outro Lado do Espelho. Sentimentos, Vivências, Imaginários - Professores no lugar do morto*. Porto: Edições Asa.

sem dúvida, libertar-se do mito do professor perfeito e construirão um sistema mais humano, a fim de que a realidade possa enfim ir mais longe do que a ficção” (p. 45).

O desejo de que a educação conduza a um maior desenvolvimento e a uma melhoria da qualidade de vida não está a ser acompanhado pela redução das desigualdades sociais. Apesar de se assumir o direito de todos ao acesso e ao sucesso escolar, a Escola ainda se caracteriza por ser uma instituição justa num mundo injusto (Alves, 2006).

Definimos fazer uma investigação sobre a Escola a partir de artigos de opinião, porque eles permitem-nos olhar para as problemáticas da educação do ponto de visto do outro. Além do mais, permitem-nos perceber como as expetativas dos pais, face à vida escolar dos seus filhos, podem ser moldáveis e legítimas.

O poder que os meios de comunicação social assumem, nos dias de hoje, autoriza-nos a pensar que os artigos de opinião têm efeito no sistema de crenças e de valores dos seus leitores. Para alguns, os jornais, além de serem instrumentos com valor social, constituem um dos poucos meios de acesso a temas do debate público. Neste sentido, Pereira (2005) refere: “o poder de difusão de crenças, aliado à abordagem jornalística dos fatos sociais, inteiramente voltada à banalização e geralmente à simplificação deformadora, contribui para conformar os pontos de vista da população sobre os mais diversos assuntos” (p. 130). No entanto, não podemos esquecer as perspetivas críticas ao poder exercido pelos meios de comunicação social, como a de Sacristán (2007):

Constroem uma realidade para a opinião pública daquilo que é a educação com base na justaposição de informações dispersas e fragmentadas, seccionando ‘acontecimentos’ e apresentando-os como temas principais, elegendo aspectos que não são essenciais, mas que têm forte impacto social. (p. 16)

Problemática

As expetativas e os diferentes desafios colocados à Escola parecem estar a ser acompanhados da degradação da imagem profissional do professor. Esta degradação é evidenciada pela forma anedótica como é, por vezes, caracterizado nos meios de comunicação social e pelas notícias publicadas sobre a sua incompetência.

Porém, no cinema surgem exemplos contrários, a docência é retratada como uma atividade idílica baseada sobretudo na relação professor/alunos. Os cenários de alguns desses filmes pouco têm em comum com o contexto real que se vive, em meio escolar (e.g. *Entre os Muros da Escola*³, *Ao Mestre com Carinho*⁴, *O Sorriso de Mona Lisa*⁵). Ainda

³ *Entre les Murs* (2008). Venceu o prémio Palma de Ouro, no Festival de Cannes.

assim, Moore (2004) diferencia o filme *O Clube dos Poetas Mortos*⁶ por nele o professor ter procurado desenvolver a criatividade dos seus alunos:

Dead Poets Society presents us with another hero teacher, the character played by Robin Williams: Mr. Keating. [...] He is, furthermore, saving his students not so much from their apathy, hostility and underachievement as from a straitjacketing curriculum which, although it will no doubt prepare them more than adequately for the privileged social position already lying in wait for them, will do so at the intolerable cost of their creativity, their individuality and their joie de vivre. (pp. 63-64)

Os diferentes meios de comunicação social contribuem para o conhecimento e a representação da realidade. Neste sentido, Sá (2004) indica que, nas suas diferentes formas, eles constituem hoje um importante agente de institucionalização, produzindo e divulgando determinados factos, mas omitindo outros. Assim, o autor salienta:

Através de um bem orquestrado processo de 'reeducação' da opinião pública, onde os mass media vêm desempenhando um papel fundamental, tem-se vindo a processar uma redefinição das estruturas formais, das tarefas, dos objectivos, dos processos de avaliação e de prestação de contas das organizações educativas, ao mesmo tempo que as velhas grelhas de leitura da legitimidade destas organizações surgem como obsoletas. (p. 325)

Também Magalhães e Stoer (2002) defendem que os problemas que envolvem a Escola são abordados de um modo vulgar, pela comunicação social: "a discussão das opções de política educativa ultrapassaram as fronteiras dos discursos dos especialistas e ocuparam um importante lugar na praça pública" (p. 7).

Se a Escola se revelasse apenas através dos meios de comunicação social o abandono escolar poderia ser entendido como um problema individual e não social; a violência e o insucesso como consequência de escolhas imponderadas; e a alienação familiar como uma causa cultural. Em determinadas séries televisivas, ou mesmo em alguns artigos, as crianças e os jovens de famílias sócio culturalmente mais favorecidas transmitem uma imagem de bons alunos, sem problemas de integração ou de insucesso. Neste contexto, o sucesso escolar está dependente apenas da vontade e das escolhas individuais de cada um.

Por outro lado, os comentários, nem sempre prudentes, proferidos por quem pouco parece conhecer da dinâmica escolar têm repercussões no bem-estar dos

⁴ *To Sir With Love* (1967).

⁵ *Mona Lisa Smile* (2002).

⁶ *Dead Poets Society* (1989).

professores. O conceito de *burnout*⁷ definido por Barbara Byrne (1999) é usado, na literatura anglo-saxónica, "to describe healthcare workers who are physically and psychologically depleted" (p.15). Já Codo e Vasques-Menezes (1999) explicam que o conceito de mal-estar pode ser definido como um "síndrome através do qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece inútil" (p. 238). Tendo em conta estas definições podemos admitir que o mal-estar corresponde a um meio capaz de intervir no profissionalismo dos professores.

Assim, questionamos a razão de os meios de comunicação social tratarem os problemas da Escola com alguma agressividade e de identificarem normalmente o insucesso escolar com a incompetência dos professores.

É provável que esta discussão se efetue por a Escola não corresponder a um meio seguro de os alunos fugirem às suas origens sociais e económicas. Todavia, os comentários pouco favoráveis à escola pública portuguesa sempre que são publicadas listas de *rankings* ou os apelos a favor da realização de exames sugerem uma posição oposta, já que criticam o enfraquecimento da excelência académica. Estas últimas diligências parecem corresponder aos valores que determinam a *nova classe média* definida por Bernstein (1975, 2000, 2001, 2001a).

Perante estes olhares, questionamos: *Que relações se podem reconhecer entre os artigos de opinião sobre a educação, publicados em jornais de referência, e os valores e as aspirações defendidos pela nova classe média?*

Esta questão dirige-se particularmente aos artigos de opinião de autores com alguma influência. Recorrendo ao modelo *multi-step*, da teoria de comunicação de massas, podem ser identificados como *gatekeepers*⁸. No entanto, Figueiras (2005) adverte para a especificidade dos leitores dos chamados jornais de referência:

Esta imprensa tem como *público-alvo* a opinião pública dirigente (por referência aos diversos campos do poder político, económico, social, cultural). Os *conteúdos* centram- -se na política nacional/internacional, na economia e na cultura, privilegiando na abordagem dos temas um ângulo, essencialmente, analítico e explicativo. (p. 55)

Nesta perspetiva, os leitores de jornais de referência, por pertencerem à nova classe média, no papel de *pais* são os que conseguem formar juízos e fazer escolhas sobre a educação dos seus filhos. Pelo que, formulamos como primeira hipótese de trabalho:

⁷ Termo anglo-saxónico referente ao mal-estar.

⁸ Conceito introduzido por Lewin (1947): "the *gatekeeper* is the person who decides what shall pass through each gate section, of which, in any process, there are several" (Disponível abril 30, 2009, em <http://www.tcw.utwente.nl/theorieenoverzicht/Theory%20clusters/Media%2C%20Culture%20and%20Society/gatekeeping.doc/>).

Os artigos de opini3o sobre a educa3o assumem e legitimam a parentocracia na nova classe m3dia.

Por outro lado, os pais que pertencem 3 *nova classe m3dia* valorizam os saberes escolares e os artigos publicados em colunas de opini3o refletem essa cultura meritocr3tica. Assim delineamos como segunda hip3tese de trabalho:

Os artigos de opini3o sobre a educa3o apoiam uma Escola meritocr3tica.

Design do estudo

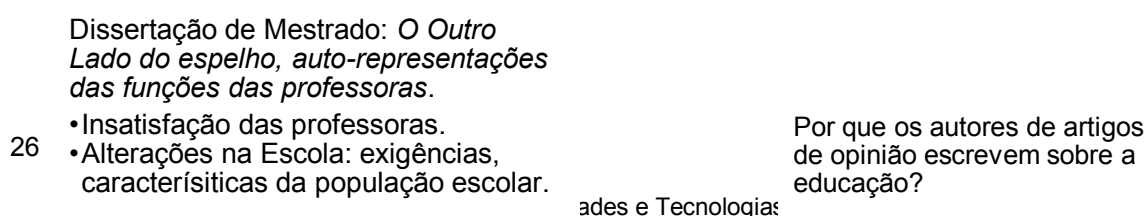
Fortin (2003) refere que o desenho de investiga3o “3 o plano l3gico criado pelo investigador com vista a obter respostas v3lidas 3s quest3es de investiga3o colocadas ou a hip3teses formuladas” (p. 132). Neste sentido procur3mos criar a *Figura i.01* para apresentar as nossas primeiras preocupa33es e a formula33o da quest3o da problem3tica.

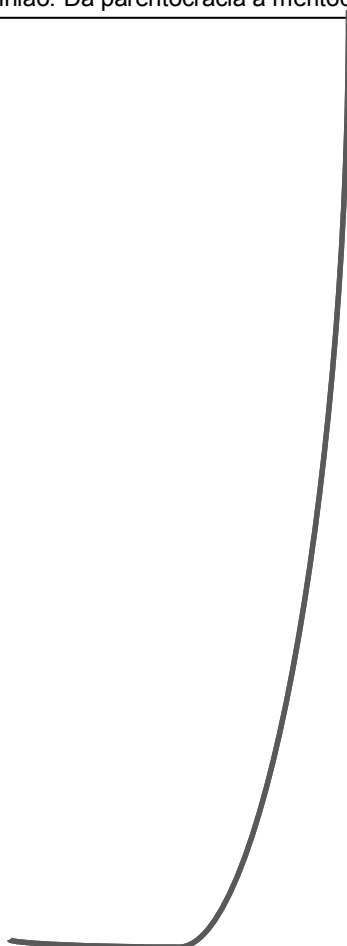
A *Figura i.01* revela a primeira quest3o levantada: *Por que os autores de artigos de opini3o escrevem sobre a Educa3o?* Esta quest3o mostra algum distanciamento face 3 conclus3o da investiga3o *O Outro Lado do Espelho: auto-representa33es das fun33es das professoras*, bem como com a releitura do relat3rio *A Situa33o do Professor em Portugal*. Contudo, ela revela algumas d3vidas: Por que os professores n3o assumem a sua conota33o social prestigiante? Qual a raz3o de haver um desencontro entre os professores e a opini3o p3blica, na avalia33o do desempenho dos docentes?

Ap3s o aparecimento destas inquieta33es tivemos necessidade de fazer algumas leituras. Estas permitiram-nos amadurecer a quest3o de partida da investiga33o. A segunda etapa do processo de problematiza33o correspondeu 3 liga33o entre os autores dos artigos de opini3o e os seus leitores, e assim definimos: *Que efeitos t3m os artigos de opini3o sobre a educa3o publicados por jornais lidos preferencialmente pela classe m3dia, nos agentes educativos?*

A leitura do texto de Bernstein (2001) confrontou-nos com o conceito chave de *nova classe m3dia*; al3m disso, permitiu-nos verificar a rela33o entre as pr3ticas pedag3gicas, o sucesso escolar e a classe social de origem dos alunos. Por sua vez, a leitura do artigo de Brown (1990) conduziu-nos ao conceito chave de *parentocracia* e 3 ideologia meritocr3tica. Neste sentido, definimos a quest3o: *Existe uma rela33o entre os textos de opini3o, publicados em jornais de refer3ncia, sobre a educa3o e os valores defendidos pela nova classe m3dia?*

Figura i.01 - Primeiras preocupa33es e defini33o da quest3o da problem3tica.





Por poder comportar uma resposta de sim ou não, sem a necessidade de explorar conceitos ou de compreender relações entre variáveis, esta questão precisou de ser melhor elaborada dando assim lugar à questão final: Que relações se podem reconhecer entre os artigos de opinião sobre a educação, publicados em jornais de referência e os valores e as aspirações defendidas pela *nova classe média*?

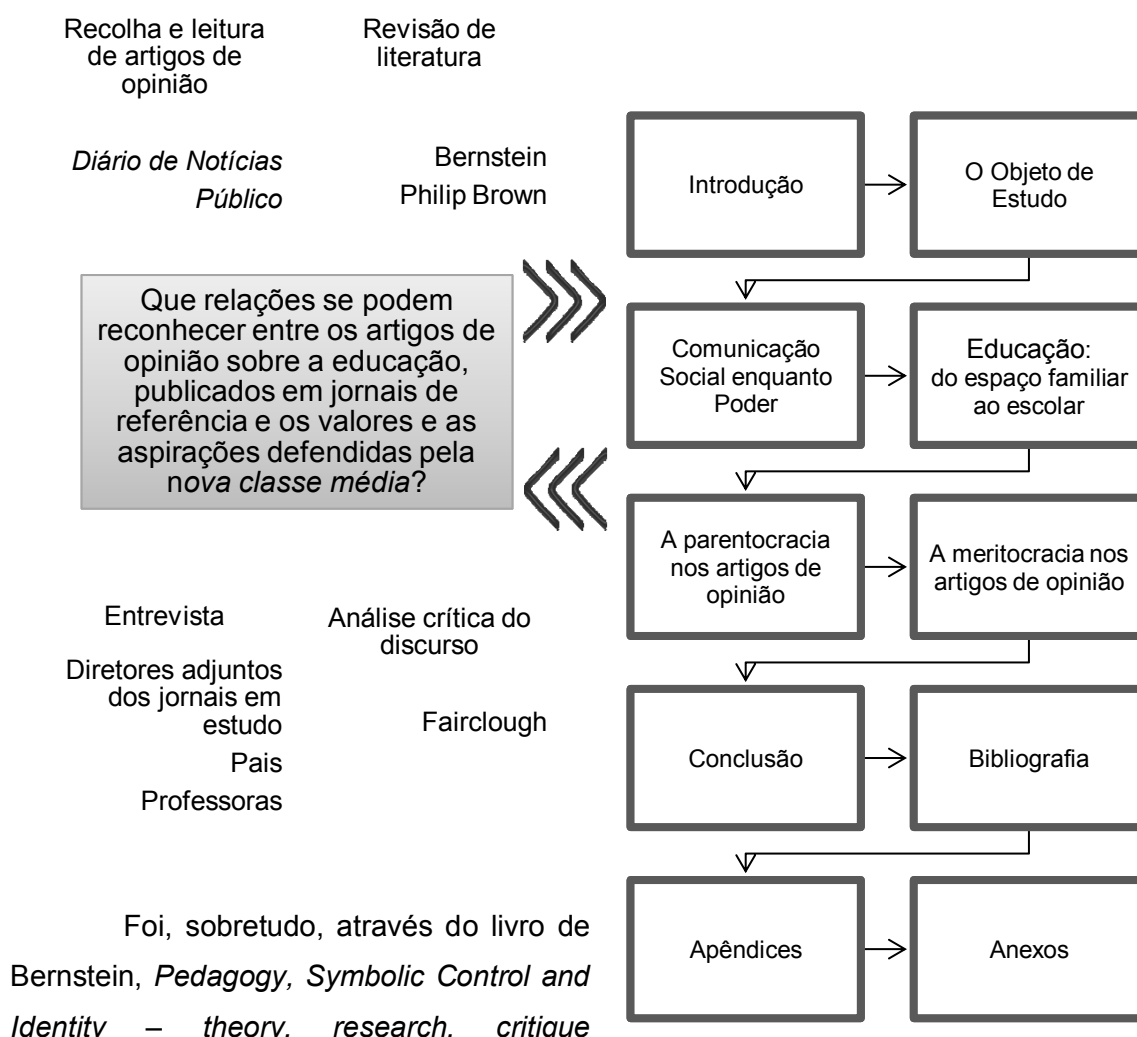
Partilhamos portanto a perspetiva de Magalhães (2002) a respeito da construção do problema de investigação:

Gosto de dizer que todo pesquisador deve ter os seus incômodos. Chamo incômodo a formulação de uma questão, a construção de uma dúvida que, no meu ponto de vista, é a quebra do estabelecido, do tradicionalmente dado, um quadro que, mesmo bonito e equilibrado em seu conjunto estético, nos parece um pouco torto na parede. (p. 2)

Contudo, uma revisão de literatura mais cuidada e profunda permitiu-nos elaborar o desenho da investigação (*Figura i.02*). Na parte esquerda da figura explicitamos a organização da Tese, determinada pelos objetivos que definimos. Na parte direita,

identificamos os instrumentos de investigação responsáveis por disponibilizar dados quantitativos e qualitativos necessários ao desenvolvimento da investigação.

Figura i.02- **Desenho da investigação.**



Foi, sobretudo, através do livro de Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity – theory, research, critique* (Bernstein, 2001) que trabalhámos o conceito chave de *nova classe média*. Esta obra permitiu-nos desconstruir alguns sentidos comuns sobre a relação entre o espaço familiar e o espaço escolar, bem como as implicações que as práticas pedagógicas têm no sucesso escolar dos alunos.

As duas hipóteses da nossa investigação⁹ têm em comum a perspetiva de que o discurso pode moldar a realidade, no sentido de a legitimar. No entanto, ponderamos que o meio também pode contribuir para a fabricação do discurso. Deste modo, recorreremos a uma metodologia comum para estudar os meandros em que as hipóteses definidas se localizam.

⁹ Relembramos que as hipóteses definidas são: Os artigos de opinião assumem e legitimam a parentocrácia; Os artigos de opinião apoiam uma Escola meritocrática.

Consideramos que a revisão de literatura, tendo principalmente em atenção os trabalhos de Basil Bernstein e de Philip Brown; a realização de entrevistas, a recolha e a leitura de artigos de opinião; e, naturalmente, a análise crítica de discursos presentes nesses artigos constituem os meios mais adequados ao desenvolvimento desta investigação.

Assim, não pretendemos apenas verificar a autenticidade das duas hipóteses definidas. Interessa-nos conhecer o conceito de *parentocracia* e compreender a rede em que ele se move; identificar os valores e as expectativas da *nova classe média* para com a Escola; e perceber as implicações da meritocracia na Escola, bem como nas tomadas de decisão dos agentes educativos e dos atores políticos.

Organização

Esta Tese de Doutoramento é constituída por: Introdução, capítulos I, II, III, IV e V, Conclusão, Bibliografia, Apêndices e Anexos.

Na Introdução, a Tese é apresentada, de forma global, enunciadas as razões que conduziram à investigação e indicadas a questão da problemática. Na Introdução, são definidos também, de forma genérica, os objetivos da investigação.

O capítulo I, *O Objeto de Estudo*, define a metodologia que adotámos para a consecução dos objetivos delineados e o *corpus* da investigação. Recorrendo a Fairclough, tornamos evidente a forma como operacionalizámos a Análise Crítica de Discurso de cada artigo de opinião estudado. Por outro lado, justificamos a escolha de artigos de opinião publicados no *Diário de Notícias* e no *Público* como instrumentos de investigação.

O capítulo II, *A Comunicação Social enquanto Poder*, assume um registo mais teórico sobre as teorias da comunicação social. Ele permite legitimar o recurso a artigos de opinião, enquanto indicadores na formação e na legitimação de opiniões, facilitar a leitura dos artigos recolhidos e o ajuste do léxico do texto da Tese ao utilizado pelos meios de comunicação social.

O capítulo III, *Educação: Do espaço familiar ao espaço escolar*¹⁰, parte da teoria de Bernstein sobre a *nova classe média*, um grupo social que se interessa por uma produção baseada no conhecimento e na informação, pelo que procurámos conhecer as expectativas deste grupo social para com a Escola. Contudo, Bernstein possibilita-nos também estudar o poder e a importância do discurso. Neste capítulo realizamos a Análise Crítica de Discurso

¹⁰ Os artigos: António, A. & Teodoro, A. (2011). A «nova classe média» e o mandato atribuído à escola: um olhar sobre artigos de opinião publicados na imprensa portuguesa. *Educação, Sociedade & Culturas*, 33; 175-178 e António, A. (2011). Se Podes, Repara. Em torno da relação entre a escola e a família. *Sensos. Escola Pública e Direitos Sociais*, 1,1; têm pontos em comum com os capítulos III, IV e V. Esses artigos foram publicados no âmbito da preparação da tese.

do artigo de opini3o *O “Ranking” do Ensino Secund3rio*, de Vital Moreira, por considerarmos que a publica3o de *rankings* interessa, sobretudo, 3 nova classe m3dia.

O cap3tulo IV, *Os artigos de opini3o assumem e legitimam a Parentocr3cia*, procura conhecer a primeira hip3tese de trabalho definida. Al3m de apresentar um texto te3rico, em que o conceito de *parentocr3cia* 3 real3ado, tenta esclarecer, por meio de entrevistas, o que (quase) todos sabem, mas preferem encobrir: algumas fam3lias podem, em Portugal, escolher a escola p3blica dos seus filhos. No 3ltimo ponto s3o estudados oito artigos de opini3o atrav3s da An3lise Cr3tica de Discurso.

O cap3tulo V, *Os artigos de opini3o apoiam uma Escola Meritocr3tica*, tem uma estrutura semelhante 3 do cap3tulo IV, pois procura estudar a segunda hip3tese de trabalho. Este cap3tulo pretende concretizar uma perspetiva muito usual, nos dias de hoje – a crise na Escola; apesar de ser uma ideia comum, permite uma an3lise com alguma complexidade. 3 igualmente estudado o conceito de meritocr3cia e o modo como ele est3 presente em oito artigos de opini3o.

Os cap3tulos I, II, III, IV e V terminam com um t3tulo id3ntico: *3ltima P3gina*, que contribui para a uniformiza3o do texto da Tese. Nestes pontos s3o explicitadas as met3foras que encontr3mos nos quadros, ou nas serigrafias, que abrem os diferentes cap3tulos, s3o sintetizadas as ideias principais do cap3tulo em estudo e s3o levantadas quest3es para o cap3tulo seguinte.

A Conclus3o apresenta as rela3es encontradas entre os diferentes cap3tulos permitindo uma vis3o unificadora de todo o texto. Nela s3o apresentadas respostas, explicitadas d3vidas e sugest3es de trabalhos futuros.

A Bibliografia corresponde, naturalmente, 3 listagem de todos os documentos citados no texto da Tese.

No volume dois inclu3mos os Ap3ndices e os Anexos.

Os Ap3ndices respeitam ao material de suporte elaborado, por n3s, para a Tese, considerado necess3rio 3 perfeita compreens3o do texto.

Os Anexos admitem os documentos que recolhemos para a realiza3o da Tese e t3m objetivos semelhantes aos Ap3ndices.

I

O Objeto de estudo



Maluda (1980). *Janela VII (Algarve)*

Pourquoi le journal?

*Pourquoi ces tonnes de papier imprimé qui se déversent
chaque matin dans les kiosques et les librairies du
monde entier... pour se dévaluer quelques heures plus
tard, et être remplacées le lendemain par d'autres tonnes
de papier?*

Danièle Thibaut (1976, p. 4)

A questão colocada por Thibaut (1976) sobre a importância dos jornais pode estender-se ao motivo de este trabalho de investigação ter como ponto de partida a leitura de artigos de opinião publicados em jornais de referência. Como Thibaut (1976) interroga, se a informação impressa nas páginas dos jornais que diariamente enchem as estantes dos quiosques e das livrarias é rapidamente desvalorizada, então qual é a importância da imprensa escrita, quer para a vida quotidiana, quer para o plano académico? Os jornais parecem adquirir importância simbólica, como se fossem capazes de acautelar valores e sentimentos expressos em notícias, reportagens ou comentários; no entanto, não devemos descurar que adquirem também importância na produção e divulgação do acontecimento.

Tomámos então como objeto de estudo o discurso dos artigos de opinião publicados em dois jornais de referência, porque queríamos compreender as razões que levam os comentadores a escrever sobre a Educação, bem como as consequências que os seus artigos podem ter na comunidade. Contudo, os artigos de opinião assumem, nesta investigação, como foi atrás mencionado, o lugar de instrumento de investigação, porque através deles pretendemos atingir muitos dos objetivos traçados, entre eles o de verificar a veracidade das duas hipóteses em estudo – *Os artigos de opinião sobre a educação assumem e legitimam a parentocracia na nova classe média*, e *Os artigos de opinião sobre a educação apoiam uma Escola meritocrática*.

Também Fairclough (1995a) realça o valor dos artigos de jornal como instrumentos de investigação em tempos de mudança sociocultural:

Media texts constitute a sensitive barometer of sociocultural change, and they should be seen as valuable material for researching change. Changes in society and culture manifest themselves in all their tentativeness, incompleteness and contradictory nature in the heterogeneous and shifting discursive practices of the media. (p. 52)

Os artigos de opinião recolhidos foram publicados entre outubro de 2004 e setembro de 2006. Por um lado, pela sua disponibilidade, à época. A procura e a leitura dos artigos realizadas numa primeira fase da investigação contribuíram para marcar a orientação do desenho de investigação dando maior sentido à questão de investigação, bem como às hipóteses encontradas. Por outro, neste período de tempo, as polémicas que mais tarde iriam surgir, entre o Ministério da educação e os professores, ainda não terem ocorrido; consideramos que o aparecimento de artigos de opinião publicados, em datas posteriores, poderia turvar a investigação já que a conduziria para outra rede de interesses. O período de tempo escolhido é ainda recente, o que contribui para a atualidade da investigação. Apesar de reconhecermos que esta escolha caiu também num período de tempo conturbado, pois no Ministério da educação estiveram presentes duas Ministras da

educação de dois governos diferentes, esperamos que da leitura, da interpretação e da análise dos artigos de opinião presentes possam ser retiradas conclusões congruentes, de forma a contribuírem para a clarificação das hipóteses definidas.

1.1 – Metodologia

Ao longo desta investigação, procurámos identificar os valores e as expectativas da *nova classe média* (Bernstein, 1975; 2001) para com a Escola e manifestadas em artigos de opinião publicados no *Diário de Notícias* e no *Público*, dois jornais de referência. Deste modo, identificámos um conjunto de objetivos, os quais procurámos atingir utilizando naturalmente a metodologia que nos pareceu mais adequada.

Foi nossa intenção primeira conhecer o conceito de *nova classe média* através de uma revisão de literatura centrada em Bernstein (1975; 2000; 2001, 2001a). Esta etapa exploratória conduziu-nos posteriormente a Bourdieu (1973; 1979; 1984; 2004) e ao conceito de *capital*. Todavia, as características da *nova classe média* obrigaram-nos a refletir nas questões que a publicação dos *rankings* levanta, pelo que seleccionámos um artigo de opinião sobre este tema, do *Público*. O estudo deste artigo obedeceu à abordagem de análise crítica de discurso (ACD). Salientamos que o *Diário de Notícias* não publicou nenhum artigo de opinião sobre os *rankings*.

Contudo, as particularidades da *nova classe média* levaram-nos ainda ao conceito de *parentocracia*, pois quisemos perceber se as famílias desta classe social seriam capazes de escolher a Escola para os seus filhos. Procurámos estudar este conceito através de Brown (1990; 2003), mas como se tornou essencial compreender a rede em que o conceito de *parentocracia* se move, tal como verificar se os artigos de opinião a assumem e a legitimam, estudámos oito artigos de opinião — quatro publicados pelo *Diário de Notícias* e outros quatro pelo *Público* — através da abordagem ACD.

O levantamento dos artigos de opinião sobre a educação permitiu-nos também encontrar uma clara relação entre a nova classe média e o conceito de meritocracia. Assim sendo, sentimos a necessidade de perceber as implicações da meritocracia na Escola e nas tomadas de decisão. Procurámos igualmente verificar se os artigos de opinião sugerem que a aquisição de capital cultural, em meio escolar, se faz através de uma pedagogia centrada no saber, pelo que utilizámos uma vez mais a abordagem de ACD no estudo de outros oito artigos de opinião, quatro artigos publicados pelo *Diário de Notícias* e quatro publicados pelo *Público*.

Acrescentamos ainda que fizemos um estudo exploratório e descritivo sobre a correspondência entre a Comunicação Social e o Poder. Esta etapa foi notoriamente importante na consecução de três finalidades principais: justificar o valor dos artigos de

opinião como instrumento de estudo; facilitar a leitura e a análise quantitativa e qualitativa dos artigos de opinião; e, por fim, conhecer o léxico usado em Comunicação Social. Este estudo obedeceu a um levantamento bibliográfico e a duas entrevistas feitas aos dois diretores-adjuntos dos jornais em estudo. Além de nos facultar atingir as finalidades atrás anunciadas, esta etapa permitiu-nos também compreender possíveis intenções e consequências dos artigos de opinião estudados.

A escolha de artigos de opinião como instrumento de estudo está, a nosso ver, plenamente justificada, pois muito do conhecimento social, político, cultural e económico é adquirido através dos meios de comunicação social. Por outro lado, os autores de artigos de opinião, comentadores, ao partilharem as suas atitudes e os seus idealismos, afetam naturalmente as crenças e os valores dos seus leitores.

Estes artigos permitiram-nos, portanto, perceber como as expectativas dos pais em relação ao plano educativo dos seus filhos podem ser moldadas e até legitimadas pelos comentadores.

Todavia, Fairclough (2003) considera que os efeitos dos textos, tidos como um ato escrito, nos acontecimentos da vida social não se verificam a curto prazo e que os próprios textos também são influenciados por diversos acontecimentos: “We can broadly distinguish two casual ‘powers’ which shape texts: on the one hand, social structures and social practices; on the other hand, social agents, the people involved in social events” (p. 6). Referimos ainda que os discursos, textos, representam o mundo real ou concreto, porém comportando ainda outras possibilidades, originadas, por exemplo, pela capacidade de mudança.

Fairclough (1995) salienta, aliás, que o discurso representa a materialização da ideologia: “In using the term ‘discourse’ I am claiming language use to be imbricated in social relations and processes which systematically determine variations in its properties, including the linguistic forms which appear in texts” (p. 73). No entanto, Fairclough (2001) argumenta a dificuldade de esclarecer o conceito de discurso, em parte por existirem diversas definições discordantes para o mesmo conceito. O autor sugere então que quando a palavra discurso é usada, em linguística, ela se refira ao texto falado em confronto com o escrito: “Na linguística, discurso é usado algumas vezes com referência a amostras ampliadas de diálogo falado, em contraste com textos escritos” (p. 20).

Apesar de ao texto corresponder vulgarmente o que está escrito, uma visão mais ampla permite perceber que ele pode ser escrito, falado, ou corresponder a formas não linguísticas. Tal como Fairclough (1995) menciona:

A text is traditionally understood to be a piece of written language - a whole ‘work’ such as a poem or a novel, or a relatively discrete part of a work

such as a chapter. A rather broader conception has become common within discourse analysis, where a text may be either written or spoken discourse [...] in cultural analysis, by contrast, texts do not need to be linguistic at all. (p. 4)

Por outro lado, Phillips e Jørgensen (2002) parecem defender uma ligação entre o discurso e os domínios da vida social, em que reconhecem diferentes discursos – médico, político e familiar, por exemplo – e, sendo assim, a análise do discurso pode corresponder à análise destes padrões: “underlying the word ‘discourse’ is the general idea that language is structured according to different patterns that people’s utterances follow when they take part in different domains of social life, familiar examples being ‘medical discourse’ and ‘political discourse’” (p. 1).

É, pois, nosso intuito que esta investigação se caracterize por uma discussão própria, em que seja possível verificarmos o contexto teórico, social e político que rodeia cada um dos artigos publicados. Aliás, Lima (2005) parece chamar a atenção para a forma como os assuntos educativos são tratados em meios externos à Escola, salientando a incoerência entre a importância que a educação assume nos diversos discursos e a vulgarização do modo como os problemas do meio escolar são tratados: “Evidenciando uma notável centralidade discursiva, as questões relativas à educação e formação de cidadãos nas agora comumente designadas sociedades da aprendizagem e do conhecimento revelam, contraditoriamente, uma grande banalização e desproblematização, transformando-se em tópicos despolitizados e relativamente vazios de significado” (p. 71).

Na escolha dos jornais a serem selecionados, tivemos, portanto, em atenção que diversos estudos, nomeadamente do Bareme-Imprensa, mostram que os leitores dos dois periódicos escolhidos pertencem sobretudo a classes sociais mais privilegiadas e que se interessam por conteúdos como a política – nacional e internacional –, a economia ou a cultura. Consideramos que são os leitores destes jornais quem, no papel de pais, melhor conseguem ter um parecer refletido sobre a educação e, portanto, quem está em melhor posição de construir um plano educativo para os seus filhos. Em suma, admitimos que os leitores dos jornais de referência pertencem à classe média e estão atentos ao percurso escolar dos seus filhos. De notar que o diretor-adjunto do *Público*, em entrevista, reforça esta perspetiva, quando, por exemplo, menciona que os seus leitores gostam de conhecer a realidade que os rodeia.

Por outro lado, através da leitura e análise dos artigos recolhidos, podemos admitir que as opiniões defendidas pelos vários autores não divergem em função do jornal em que o artigo é publicado, pelo que se consegue encontrar ligações entre os dois periódicos, *Diário de Notícias* e *Público*. Por outras palavras, até uma leitura simples de vários artigos de opinião mostra a maior necessidade de se considerar o autor do

artigo em detrimento do jornal em que o mesmo foi publicado. A diretora-adjunta do *Diário de Notícias*, em entrevista, parece corroborar esta suposição ao admitir que os comentadores que escrevem neste jornal têm independência para exporem os seus pontos de vista, o que é partilhado pelo seu homólogo do *Público*.

Selecionámos como etapas cruciais para o desenvolvimento desta investigação as que envolveram o contacto direto com os artigos de opinião, recolha, leitura e análise crítica do discurso, mas também as etapas que permitiram a exploração dos conceitos-chave da investigação e que consistiram no levantamento bibliográfico, nas entrevistas e na análise de documentos (legislativos e artigos de jornais). Foram igualmente importantes as etapas que possibilitaram explicar alguns dos enredos delineados.

A *Figura 1.03*, construída com base no *design* de investigação e numa figura proposta por Woolley (2009), procura relacionar os objetivos do nosso estudo com a metodologia utilizada, ou melhor dizendo com as técnicas metodológicas que usámos. Na parte superior da figura, encontra-se a questão da problemática. A leitura desta figura torna evidente que usámos uma metodologia mista ou um chamado *pluralismo metodológico* (quantitativa e qualitativa) no desenlace da nossa investigação.

Assim, podemos dizer que esta investigação articula as teorias abordadas e desenvolvidas durante todo o texto com a metodologia. Procurámos, pois, seguir a referência de Cardoso e Serralvo (2009):

Uma visão transdisciplinar da área significa buscar novas posturas epistemológicas e metodológicas que não sejam apenas justaposição de ideias e métodos, mas sim uma tentativa na busca de *insights* e abordagens múltiplas que possam dar conta da essência dos fenómenos da área, que de alguma maneira estão conectados com o universo amplo das ciências sociais nos seus diferentes domínios e corpo multidisciplinar. (p. 49)

No entanto, Cardoso e Serralvo (2009) reconhecem que todos os textos obrigam a um posicionamento crítico, por parte do seu autor, bem como à construção, reconstrução e à transgressão, equiparam, portanto, “a prática de análise e interpretação como uma aventura sem limites na busca de argumentos mais fortes, sem temor do impreciso, confuso e complexo” (p. 51).

Figura 1.03 - **Relação entre a metodologia e os objetivos definidos para a investigação, com base em Woolley (2009, p. 12).**¹¹

Levantamento bibliográfico e estatístico (Metodologia qualitativa e quantitativa)		
Que relações se podem reconhecer entre os textos de opinião sobre a educação, publicados em jornais de referência, e os valores e as aspirações defendidas pela nova média?		
Dados	Resultados	Integração
Pesquisa quantitativa	Análise estatística com a finalidade de se identificarem regularidades nos artigos de opinião (temáticas e calendarização) e nos leitores dos jornais (género, idade e classe social, por exemplo).	As conclusões derivam do diálogo estabelecido entre a contextualização teórica e o conjunto total de dados. Não se reconhece a separação entre a teoria e a metodologia.
Abordagem: Análise Crítica do Discurso	Análise que permite verificar como a <i>parentocracia</i> e a meritocracia se refletem nos artigos de opinião.	
Entrevistas individuais (Metodologia qualitativa)	Procura explorar como os agentes da comunicação social observam algumas das problemáticas abordadas. Procura explorar como os agentes educativos observam a <i>parentocracia</i> .	

Sendo assim, abandonamos a direção de uma investigação que use exclusivamente a metodologia quantitativa, já que aceitamos a crítica de Barbosa e Sgarbi (2007): “o rigor científico de inspiração matemática e quantitativa retira das práticas sociais toda sua riqueza e politicidade, visto ser a intencionalidade política de impossível quantificação” (p. 17). Todavia, reconhecemos a necessidade de identificar algumas regularidades nos artigos de opinião recolhidos, bem como nas características dos leitores dos jornais de referência selecionados, nomeadamente no que respeita à sua classe social. Neste sentido, realizámos uma pesquisa quantitativa para conseguirmos responder a estes e outros objetivos.

Não obstante, por atendermos igualmente às palavras de Fortin e Bilkis (2003) sobre os objetivos que servem a metodologia qualitativa, não poderíamos deixar de parte esta metodologia:

O investigador que utiliza o método de investigação qualitativa está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. [...] O objetivo desta abordagem de investigação utilizada para o desenvolvimento do conhecimento é descrever ou interpretar, mais do que avaliar. (p. 22)

¹¹ Em cima encontra-se a questão que conduziu à problemática da investigação, à esquerda técnicas metodológicas, ou seja, o modo de obter os dados, e à direita os objetivos determinados (os resultados que se conseguiu apurar mediante as técnicas usadas). Estabeleceram-se apenas as ligações entre as técnicas e os objetivos mais evidentes para facilitar a leitura da figura.

Por outro lado, são sobejamente conhecidas as críticas feitas às abordagens de investigação qualitativas. As apreciações feitas a este tipo de metodologia normalmente referem a pouca representatividade das amostras usadas e consequente dificuldade na validação das hipóteses ou dos pressupostos em estudo.

No entanto, consideramos que a integração de uma metodologia quantitativa e de uma metodologia qualitativa na obtenção de dados, e na sua posterior análise, permite maximizar o potencial desta investigação; porque se obtém uma imagem mais completa.

Conforme tem vindo a ser sustentado, procurámos que os métodos para a realização desta investigação fossem designados com coerência. Na sua escolha, tivemos, pois, o cuidado de verificar os que melhor pudessem oferecer a esperança de atender aos objetivos do projeto de investigação, assim como às questões colocadas. Todavia, tivemos ainda em atenção as palavras de Cardoso e Serralvo (2009), que colocam na importância da pluralidade metodológica não apenas o procedimento, mas também a forma como as questões da investigação são encaradas: “Uma transdisciplinaridade que não significa apenas uma simples mudança de nomenclatura, mas sim um intercâmbio de enfoques epistemológicos, métodos e visão de mundo” (p. 54).

Por outro lado, Creswell e Tashakkori (2007) identificam quatro diferentes perspetivas na definição e conceptualização da pluralidade metodológica: a perspetiva do método (method perspective), a perspetiva metodológica (methodology perspective), a perspetiva do paradigma (paradigm perspective) e por último a perspetiva da prática (practice perspective). Na primeira perspetiva, a do método, o foco é colocado no processo e no tipo de dados obtidos através do uso dos métodos qualitativos e quantitativos, conforme os mesmos autores sugerem: “Those who view and report mixed methods primarily as a method focus on developing and using strategies for collecting, analyzing, and interpreting multiple types of quantitative and qualitative data” (p. 303). A segunda perspetiva, a metodológica, procura reconhecer uma metodologia distinta da quantitativa e da qualitativa e, sobre ela, Creswell e Tashakkori (2007) referem:

The methodological perspective on mixed methods holds that one cannot separate methods from the larger process of research of which it is a part and that discussions of mixed methods should focus on the entire process of research, from the philosophical assumptions, through the questions, data collection, data analysis, and on to the interpretation of findings. (p. 304)

A terceira perspetiva, a do paradigma, defende que o conhecimento da pluralidade metodológica desfoca-se dos métodos e dos processos de investigação, para se focalizar em pressupostos filosóficos. Por fim, a perspetiva prática indicia que esta metodologia é um meio ou um conjunto de procedimentos que conduz à realização de projetos de pesquisa.

Aqueles autores mencionam aliás: “In this perspective, the need to use mixed methods strategies may emerge during investigators’ ongoing research projects, as a part of efforts for finding answers to research questions or planned from the outset” (p. 306). Entendemos que esta quarta perspetiva será a que melhor se adequa ao desenho desta investigação e, portanto, ao nosso entendimento. Ainda sobre a perspetiva prática, Creswell e Tashakkori (2007) acrescentam: “In addition, this practice perspective seems to be a pragmatic position in which we look to how mixed methods research is actually being used” (p. 306).

Porém, Woolley (2009) alerta para as dificuldades que esta metodologia encerra, pois, no seu entender, o contexto de pesquisa é mais vasto e os estudos feitos sobre a pluralidade metodológica escasseiam:

Researchers using a mixed methods approach identify a range of difficulties that hinder progress toward more frequent and successful integration of data sets. These difficulties relate both to the wider context in which research is conducted and to aspects perceived as inherent to quantitative and qualitative research approaches and researchers’ inclinations and training. A further obstacle may indeed be the situation itself, given the corresponding scarcity of good examples to which researchers can turn when seeking to stimulate and inform their own ideas. (p. 8)

Não queremos refugiar-nos nesta referência de Wooley (2009), mas seria ingenuidade nossa não lhe darmos atenção. Temos, portanto, a consciência de que pisamos um terreno lamacento e escorregadio. Lamacento, porque deixará marcas em toda a investigação. Escorregadio, porque estamos a seguir um caminho em que as críticas serão fáceis de arquitetar. Todavia, encontramos nas palavras do escritor Saramago (2006) alento para avançarmos:

Não se sabe tudo, nunca se saberá tudo, mas há horas em que somos capazes de acreditar que sim, talvez porque nesse momento nada mais nos podia caber na alma, na consciência, na mente, naquilo que se queira chamar ao que nos vai fazendo mais ou menos humanos. (p. 17)

Por sua vez, Cardoso e Serralvo (2009) de uma forma talvez menos literária, sustentam que todos os processos metodológicos podem ser alvo de críticas: “Para a construção do saber não existe um procedimento metodológico unívoco, uma espécie de cânone sagrado, como sempre defenderam os positivistas obnubilados pela inspiração empirista” (p. 54).

Por outro lado, não encontrámos coerência na construção de um quadro teórico rígido desligado de um quadro metodológico. Como também Richardson (2007) refere: “CDA is a perspective on critical scholarship: a theory and a method of analysing the way

that individuals and institutions use language” (p. 1); ou seja, a ACD¹² surge como uma abordagem que possibilita perceber os enredos entre os acontecimentos e as práticas discursivas, e, neste sentido, permite também compreender as relações de poder. Assim, se as práticas discursivas têm repercussões ideológicas, então, através delas, é dada a possibilidade, aos indivíduos, de produzirem e reproduzirem relações de poder desiguais. De um modo muito simples, poderemos dizer que a ACD é uma abordagem contemporânea que estuda os discursos, pelo que permite, ao investigador, entender as relações sociais de identidade e de poder que se constroem através de textos escritos ou falados – na comunidade, na escola, ou nos meios de comunicação social, por exemplo.

Pretendemos, portanto, construir um texto no qual os elos entre o quadro teórico e o quadro metodológico sejam realmente fortes. Phillips e Jørgensen (2002) parecem apoiar esta aspiração ao salientarem a ligação entre a teoria e o método: “In discourse analysis, theory and method are intertwined and researchers must accept the basic philosophical premises in order to use discourse analysis as their method of empirical study” (p. 4).

Contudo, a própria ACD, de acordo com Fairclough (2003), necessita que se estabeleçam elos entre ela e a teoria social para que a capacidade de analisar os textos, como elementos num processo social, seja desenvolvida:

There is a need to develop approaches to text analysis through a transdisciplinary dialogue with perspectives on language and discourse within social theory and research in order to develop our capacity to analyse texts as elements in social processes. A ‘transdisciplinary’ approach to theory or analytical method is a matter of working with the categories and ‘logical’ of for instance sociological theories in developing a theory of discourse and methods of analysing texts. (p. 6)

Esta intenção não significa o nosso desprezo pelo campo metodológico, pois pensamos ser fundamental fazer uma leitura cuidadosa e criteriosa sobre o entendimento e a operacionalização dos métodos usados.

1.1.1 – A Entrevista

A investigação, num sentido lato, necessita que faça uso de determinados métodos para a colheita de dados, e essa colheita é então determinada pela natureza do problema de investigação. Não desejando prolongar muito um estudo teórico em torno da entrevista queremos, no entanto, deixar claras as razões de termos utilizado este instrumento.

Fortin, Greinier e Nadeau (2003) definem a entrevista como uma forma de se obterem dados: “A entrevista é um modo particular de comunicação verbal, que se

¹² CDA, na literatura anglo-saxónica.

estabelece entre o investigador e os participantes com o objetivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas” (p. 245). Os autores estabelecem a existência de diferentes abordagens na realização da entrevista, assim mencionando: “segundo o participante controla o conteúdo, como na entrevista não estruturada, ou segundo o investigador exerce este controlo, como é o caso da entrevista estruturada” (p. 246).

Nesta investigação, utilizámos a entrevista semi-estruturada e a entrevista estruturada como forma de conhecer o posicionamento dos diretores-adjuntos do *Diário de Notícias* e do *Público* em relação a alguns assuntos da Comunicação Social, nomeadamente no que respeita aos comentadores que publicam artigos de opinião nos jornais em estudo, aos leitores e a algumas questões do contexto educativo.

Pedimos, portanto, aos dois diretores-adjuntos dos jornais que estudámos uma entrevista, de forma a conhecermos as perspetivas de cada uma das duas publicações. Sendo assim, elaborámos um guião (Apêndice I) para que pudéssemos ter algum controlo sobre o desenrolar da entrevista, sua posterior análise e interpretação. No entanto, não quisemos deixar de convidar os participantes a desenvolverem uma ou outra ideia ou a prosseguirem na conversação.

Por solicitação da diretora-adjunta do *Diário de Notícias*, Filomena Martins, as questões do guião foram respondidas através de correio electrónico. Infelizmente, esta situação reverteu-se em respostas pouco extensas, mesmo após a nossa insistência para que fossem desenvolvidos mais alguns comentários. Sendo assim, a mancha de tinta que cobre o discurso de Filomena Martins é nitidamente inferior à que cobre o discurso de Nuno Pacheco, diretor-adjunto do *Público*. A entrevista feita a este último ocorreu, portanto, sem perturbações, e houve a oportunidade de explorar alguns assuntos que não faziam parte do guião.

Em Apêndice II, estão os textos na íntegra de cada uma das entrevistas. Acrescentamos, porém, algumas ressalvas para a entrevista feita a Nuno Pacheco. A passagem do oral ao escrito produziu necessariamente a manipulação da informação. Desta maneira, a transcrição do enunciado perdeu uma parte do seu significado. No entanto, para garantir a autenticidade do documento, esta primeira transcrição foi efetuada pela própria entrevistadora. Já a segunda transcrição, que consistiu na reaudição da entrevista, levou ao aperfeiçoamento do primeiro texto e conferiu maior acessibilidade ao texto, pois as repetições, os erros de linguagem, as pausas, os suspiros e os silêncios foram atenuados.

As entrevistas feitas aos dois diretores-adjuntos estão inseridas no texto desta investigação, pois a existência de um capítulo apenas analisando as entrevistas feitas iria atraí-lo a abordagem atrás defendida.

Porém, fizemos também entrevistas não estruturadas a duas professoras, a meio da carreira docente e pertencentes ao mesmo agrupamento, mas de ciclos diferentes, para obtermos informação sobre o meio de os pais conseguirem escolher a escola dos seus filhos usando soluções próprias. Na definição deste tipo de entrevista tivemos em consideração as referências de Fortin, Greinier e Nadeau (2003): “A entrevista que se desenrola de uma maneira totalmente não diretiva não necessita de preparação particular: uma questão geral e aberta sobre um tema é dirigida ao sujeito”. (p. 248). A questão colocada a estas professoras foi apenas uma: “Como podem os pais (as famílias), no contexto atual, colocar os seus filhos na escola que desejam?”. Além do mais, fizemos duas entrevistas análogas a estas a duas mães de grupos sociais diferentes, com o intuito de percebermos como se pode, no contexto educativo atual, escolher a escola (pública) dos filhos.

A procura de resposta à dúvida se os pais seriam capazes, no contexto atual português, de escolher a escola para os seus filhos só se manifestou porque, além de investigadora, sou também professora, como justificaria Freire (1997):

Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. (p. 86)

Assim procurámos explorar esta dúvida junto de duas professoras e de duas mães já caracterizadas, bem como através de Isidoro Duarte, presidente do conselho executivo da FERLAP13. Claro está que os dados obtidos não podem ser extrapoláveis ou generalizáveis, no entanto possibilitam-nos o conhecimento de algumas realidades. Estas cinco entrevistas mereceram um tratamento semelhante à entrevista a Nuno Pacheco, diretor-adjunto do Público, e encontram-se em Apêndice III. Como se tratam de textos singulares e contados na forma de narrativa, estas entrevistas foram analisadas no capítulo IV.

1.1.2 - A Análise Crítica de Discurso

Tal como temos vindo a afirmar, considerámos a recolha, a leitura, a análise e o cruzamento de artigos publicados no Diário de Notícias e no Público como etapas fundamentais para o desenrolar desta investigação. Neste trabalho, não pretendemos, contudo, confrontar os dois jornais em estudo por meio da comparação de notícias ou de artigos, pois a importância desta investigação não reside na verificação do valor da temática da Escola nos periódicos selecionados. De igual modo, a nossa intenção também não é a de conferir os artigos escritos por comentadores com artigos de outros géneros jornalísticos.

¹³ Federação Regional de Lisboa das Associações de Pais.

Phillips e Jørgensen (2002) referem outrossim a importância da ACD para o estudo das relações entre o discurso e os diferentes domínios sociais: “Critical discourse analysis (often abbreviated to CDA) provides theories and methods for the empirical study of the relations between discourse and social and cultural developments in different social domains” (p. 60).

Como a importância desta investigação está centrada na análise crítica, significativa e contextualizada de cada artigo de opinião, torna-se indispensável trabalhar a ligação entre o discurso e as práticas sociais. Fairclough (1995) identifica três dimensões do discurso: prática social, prática discursiva e texto; nas suas próprias palavras: “I see discourse as a complex of three elements: social practice, discursual practice (text production, distribution and consumption), and text, and the analysis of a specific discourse calls for analysis in each of these three dimensions and their interrelations” (p. 74).

Também Fairclough (2001) justifica o uso de ACD numa investigação com os propósitos atrás referidos: “será útil particularmente para investigar a mudança na linguagem e que será útil em estudos de mudança social e cultural” (p. 19). Além do mais, Fairclough (1995a) refere a esperança de conseguir convencer os seus leitores da importância desta abordagem na época que atravessamos: “I hope to convince readers that analysis of media language should be recognized as an important element within research on contemporary processes of social and cultural change, a theme which is attracting growing interest in the social sciences” (p. 2). Num contexto não muito distante, Dijk (2005) associa a ACD ao poder, e naturalmente, à resistência, e à reprodução das desigualdades:

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é um tipo de investigação de análise do discurso que estuda, em primeiro lugar, o modo como o abuso do poder social, a dominância e a desigualdade são postos em prática, e igualmente o modo como são reproduzidos e o modo como se lhes resiste, pelo texto e pela fala, no contexto social e político. (p. 19)

Já Richardson (2007) estabelece uma ligação entre a ACD e o poder representado explícita ou implicitamente através das notícias, ao mesmo tempo que revela a dificuldade em definir o conceito de poder social:

CDA [ACD] engages with, analyses and critiques social power and how this is represented and, both explicitly and implicitly, reproduced in the news. But what is social power? Power is another incredibly slippery concept and the subject of seemingly endless academic discussion about what it exactly is and what it exactly means. (pp. 29- 30)

Também Fairclough (1995) valoriza a distinção entre o que é implícito e explícito num texto: “The distinction between what is implicit in a text is of considerable importance in sociocultural analysis” (pp. 5-6). Não obstante, Richardson (2007) encontra três dimensões

para o conceito de poder: simples, mobiliza33o e fen3meno sist3mico. A primeira dimens3o, a simples, enfatiza a import3ncia da tomada de decis3es; em rela33o 3 segunda dimens3o, mobiliza33o, Richardson (2007) salienta a sua import3ncia para a comunica33o social: “This is particularly important in understanding how journalists and the news media in general are used by social groups with power” (p. 31); quanto 3 terceira dimens3o, o fen3meno sist3mico, o autor refere que esta se compreende pela forma como os indiv3duos e os grupos estabelecem rela33es sociais numa posi33o hier3rquica: “individuals and groups gain power from their social relations to others and their position in a hierarchical social system” (p. 31).

A oportunidade de verificar as rela33es estabelecidas entre os diferentes artigos e as estruturas que lhes est3o pr3ximas, ou em oposi33o, bem como da trama elaborada em torno do discurso atinge naturalmente grande valor. Neste sentido, Fairclough (1995) advoga que o discurso 3 formado pelas estruturas, mas defende ainda que contribui, por sua vez, para a forma33o das estruturas: “Also inherent to discourse is the dialectical relation of structure/event discussed above: discourse is shaped by structures, but also contributes to shaping and reshaping them, to reproducing and transforming them” (p. 73). Por3m, a aproxima33o da ACD 3s quest3es do poder parece ser apontada tanto por Fairclough (1995; 1995a & 2001) como por Dijk (2005), que salienta:

Uma no33o fundamental na maior parte do trabalho cr3tico sobre discurso 3 a de poder, e mais especificamente a no33o de poder social de grupos e institui33es. [...] assim, os grupos t3m (mais ou menos) poder se forem capazes de controlar (mais ou menos) os actos e as mentes dos (membros) de outros grupos. Esta capacidade pressup3e uma base de poder formada pelo acesso privilegiado a recursos sociais escassos. (p. 22)

Embora a ACD de artigos de opini3o proporcione uma discuss3o mais singular do que generalista, Barbosa e Sgarbi (2007), a prop3sito, caracterizam o conhecimento p3s-moderno como sendo local: “o conhecimento p3s-moderno 3 local, na medida em que se organiza em torno de temas estruturados em fun33o de sua ado33o por grupos sociais concretos, como projetos de vida locais” (p. 17); por termos recolhido artigos de outros g3neros jornal3sticos poderemos verificar o sistema de interesses que rodeia os artigos de opini3o publicados.

No entanto, Fairclough (1995a) questiona tamb3m a rela33o do discurso com a economia, pois o autor entende que as sociedades contempor3neas podem ser vistas como consumidoras e produtoras de culturas:

If audiences are constructed, and competed for, as consumers, even in news and current affairs programmes, does this not negate the claims of broadcasting to constitute a public sphere [...] in which people, as citizens, are drawn into serious

debate on the issues of the day? And if media is not sustaining a political public sphere, where else can be constructed in our mediatized society? (p. 11)

Estas questões levantadas encontram ligação com algumas das considerações do capítulo II. Contudo Fairclough (2001) considera que a prática política e a prática ideológica estão relacionadas.

Não devemos, no entanto, ignorar que a utilização da ACD nesta investigação precisa de contemplar a advertência de Fairclough (1995): “textual analysis should mean analysis of the texture of texts, their form and organization, and not just commentaries on the ‘content’ of texts which ignore texture” (p. 4).

Assim, Fairclough (2003) refere que a ACD não corresponde apenas à análise linguística, mas também à verificação do texto tendo em atenção os diferentes discursos, géneros e estilos: “Text analysis is an essential part of discourse analysis, but discourse analysis is not merely the linguistic analysis of texts” (p. 3). O autor salienta pois que a ACD é compreendida como um elemento da vida social que se relaciona intimamente com outros elementos. Fairclough (2003) frisa então que uma das formas de se interagir socialmente é através da fala ou da escrita, mas que existem eventos sociais com grande valor textual. O autor dá o exemplo das competências envolvidas numa comunicação (a linguística, a capacidade de fazer anotações, a leitura ou a empatia corporal):

[...] most of the action in a lecture is linguistic – what the lecturer says, what is written on overheads and handouts, the notes taken by people listening to the lecture. But even a lecture is not just language – it is a bodily performance as well as a linguistic performance, and it is likely to involve physical action such as the lecturer operating an overhead projector. (pp. 21-22)

Fairclough (2003) refere o valor da ACD no estudo dos efeitos ideológicos, visto como os efeitos de inculcamento ou de mudança de posição. Acentuamos que este encontro mostra, novamente, como a ACD permite trabalhar o texto da investigação – que dá lugar à Tese – com unicidade e que, desta maneira, a separação em capítulos ou em títulos ocorre apenas para facilitar a sua leitura. Fairclough (2003) esclarece que, do ponto de vista crítico, a ideologia é entendida como uma modalidade de poder. Esta perspetiva contrasta com pontos de vista descritivos que identificam o conceito – ideologia – com posições, atitudes ou crenças. Assim, o autor defende a necessidade de se enquadrar este aspecto na ACD:

[...] ideologies are representations which can be shown to contribute to social relations of power and domination, I am suggesting that textual analysis needs to be framed in this respect in social analysis which can consider bodies of texts in terms of their effects on power relations. (p. 9)

1.1.2.1 – Operacionalização. Entendemos que a linguagem é uma prática social, à semelhança do que Gouveia¹⁴ indica: “faz parte da sociedade, é uma prática social e, como tal, é um dos mecanismos pelos quais a sociedade se reproduz e auto-regula”. A ACD será entendida, neste trabalho, como uma abordagem contemporânea que permite estudar a linguagem e os discursos sociais contidos nos artigos dos jornais; atenderemos portanto às palavras de Fairclough (1995):

the representation of discourse in news media can be seen as an ideological process of considerable social importance, and that the finer detail of discourse representation, which on the face of it is merely a matter of technical properties of the grammar and semantics of texts, may be tuned to social determinants and social effects. (p. 65)

O mesmo autor salienta ainda a importância da sensibilidade do sociólogo para um estudo que envolve a ACD: “[...] to be sensitive to how social structures and relations are instantiated in the fine detail of daily social practices, including discourse” (p. 65). Apesar de reconhecermos a dificuldade e a complexidade de uma abordagem deste género, assumimos que a ACD dos artigos de opinião escolhidos fosse feita por nós próprios, até porque as práticas discursivas têm consequências ideológicas – representam a realidade e podem atuar na (re)produção de relações de poder assimétricas – dificilmente verificadas por alguém alheio a uma investigação.

Em síntese, referimos que esta abordagem é a que se adequa melhor aos objetivos deste estudo, uma vez que permite desocultar as conexões entre os artigos de opinião publicados pelo *Diário de Notícias* e pelo *Público* e as questões que envolvem a Educação: as práticas e os discursos do Ministério da educação e dos pais dos alunos.

A ACD parece inscrever-se numa metodologia de investigação qualitativa. Tendo as considerações anteriormente referidas em atenção, foi necessário que os artigos de opinião selecionados permitissem responder às questões levantadas pelas hipóteses. Com isto, não queremos dizer que os artigos tenham sido escolhidos de forma a validarem as hipóteses já definidas. Antes pelo contrário, além de entendermos que as hipóteses levantadas têm a sua validade limitada aos contextos dos artigos, em que estão inseridas, procurámos que os artigos de opinião estudados originassem redes cada vez mais complexas. Procurámos também que estas fossem capazes de se fundirem num sistema, no qual fosse possível ter um bom conhecimento dos assuntos em estudo. Realçamos que este propósito permitiu pôr as hipóteses em causa, e por conseguinte, conduzir à escrita de outras, a confirmar, provavelmente, por meio de diferentes instrumentos de pesquisa.

Da mesma forma, apesar de entendermos a necessidade de os artigos de opinião

¹⁴ Disponível junho 05, 2007, em <http://www.fl.ul.pt/pessoais/cgouveia/artigos/HCC.pdf>.

em estudo representarem os outros artigos não selecionados, julgámos ser igualmente importante considerar os artigos com perspetivas únicas e ímpares. Estes artigos, ao contrariarem as concepções da maioria e ao revelarem outros pontos de vista, dão um valor acrescido à investigação. Deste modo, podemos evitar a chamada saturação dos dados, conceito que é definido por Rousseau e Saillant (2003): “Este conceito de saturação é muitas vezes mencionado nos relatórios de investigação qualitativa e faz referência ao momento da colheita de dados a partir do qual o investigador não aprende nada de novo dos participantes ou das situações observadas” (p. 156).

Todavia, reforçamos que os artigos escolhidos para serem analisados não correspondem a uma amostra, pois, como temos vindo a mencionar, cada artigo tem uma natureza sem igual.

Houve, portanto, numa fase deste trabalho, a necessidade de selecionar os artigos de opinião que se queriam analisar para que o seu número não fosse demasiado longo. Considerámos, assim, que uma grande quantidade de artigos iria dificultar a leitura, a análise e a articulação da informação neles contida, porque foi nossa pretensão, desde sempre, estudar os artigos de opinião com todas as suas implicações e não frases isoladas ou palavras soltas.

A certo momento, interessou-nos entender como poderíamos operacionalizar a ACD. A construção deste entendimento sucede claramente em três momentos distintos, mas não distantes. Um primeiro momento ocorre quando surge a ideia de trabalharmos os artigos de opinião recolhidos por meio desta abordagem, e a necessidade, portanto, de procurar referências bibliográficas e de efetuar algumas leituras. Identificamos como segundo momento o seminário *Métodos de análise do discurso político em educação*¹⁵ no decurso do Doutoramento. E o terceiro, as leituras realizadas após o seminário atrás referido.

Valorizámos, portanto, a necessidade de conhecer a ACD para que o seu aproveitamento fizesse sentido, mas também para que o risco de ocorrência de erros grosseiros fosse minimizado. Contudo, fazer um estudo extenso sobre a ACD pareceu-nos despropositado nesta investigação, que não tem por objeto de estudo a própria ACD, mas antes a sua utilização como abordagem de investigação. Além disso, a publicação de inúmeros textos sobre a ACD justifica recorrermos a trabalhos publicados. No entanto, reforçamos que seguimos as perspetivas de Norman Fairclough evidenciadas nos textos explicitados na bibliografia da Tese.

Fairclough (2001) refere que tem o objetivo de desenvolver uma abordagem que preenchesse a lacuna da falta de métodos de análise linguística capazes de se

¹⁵ Referência ao Seminário de Metodologia *Métodos de análise do discurso político em educação* orientado pelo Professor Doutor António Magalhães, no ano letivo 2009/10.

apresentarem simultaneamente apropriados no plano teórico, todavia, realizáveis quanto à sua aplicação prática. Fairclough (1995a) parece, portanto, sugerir a combinação entre a análise social e cultural dos textos (artigos) com uma análise linguística dos mesmos:

To develop a form of discourse analysis which can contribute to social and cultural analysis, we need to combine these insights with traditions of close textual analysis which have developed in linguistics and language studies – to make them 'operational', practically usable, in analysis of specific cases. (pp. 53-54)

A definição de Magalhães (2005) de ACD parece não estar muito longe da visão de Fairclough: “A análise de discurso tem como propósito o debate teórico e metodológico do discurso: a linguagem como prática social”. (p. 2).

Fairclough (2001) refere então como a análise de discurso se tem manifestado amplamente com diferentes abordagens: “A análise de discurso é agora uma área de estudo muito diversificada, com uma variedade de abordagens em um grupo de disciplinas” (p. 31). O autor classifica as diferentes abordagens em dois grupos: as críticas e as não críticas. Apesar de lembrar o carácter relativo desta divisão, Fairclough menciona:

As abordagens críticas diferem das abordagens não-críticas não apenas na descrição das práticas discursivas. Mas também ao mostrarem como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso. (pp. 31-32)

Tendo em consideração esta divisão, parece clara a opção de se “ler” e “interpretar” os artigos de opinião fazendo uma análise crítica dos mesmos. A oportunidade de verificar as relações estabelecidas entre os diferentes textos e as estruturas que lhes estão próximas ou em oposição, bem como de toda a trama elaborada em torno do discurso expresso, mostra-se essencial para esta investigação. Além disso, é importante ter em conta que o discurso pode estar implicado em todas as orientações da prática social, que, segundo o autor, são: económica, política, cultural e ideológica.

Assim, segundo Fairclough (2001), são várias as formas que permitem justificar que o discurso é um modo de prática económica, todavia específica no caso do jornalismo, em que os artigos são vistos como mercadorias: “a ordem sociolingüística de uma sociedade pode ser estruturada pelo menos parcialmente como um mercado onde os *textos* são produzidos, distribuídos e consumidos como *mercadorias*” (p. 94).

Quanto ao discurso como prática política, uma das orientações que mais lhe interessam, Fairclough (2001) menciona: “O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos,

comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder” (p. 94). Fairclough (2001) faz então referência a três aspetos dos efeitos construtivos do discurso:

O discurso contribui, em primeiro lugar, para a construção do que variavelmente é referido como ‘identidades sociais’ e ‘posições de sujeito’ para os ‘sujeitos’ sociais e os tipos de ‘eu’ [...]. Segundo, o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas. E, terceiro, o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença. (p. 91)

No capítulo *Educação: O espaço familiar e o espaço escolar* estudaremos como Bernstein (2001) relaciona a possibilidade de o discurso poder interferir no modelo de reprodução e transformação cultural: “Como se transforma a distribuição de poder e os princípios de controle a nível do sujeito em princípios organizadores diferentes relativos ao indivíduo concreto?” (p. 25). Os três aspetos (“construções”), atrás citados, identificados por Fairclough – identidades sociais e posições do sujeito; relações sociais; sistemas de conhecimento e crença – parecem não estar muito distantes da resposta de Bernstein (2001) à questão por ele próprio colocada:

La respuesta general de esta tesis consiste en que las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas características de comunicación, que transmiten códigos dominantes y dominados, y que esos códigos posicionan de forma diferenciada a los sujetos en el proceso de adquisición de los mismos. (pp. 25-26)

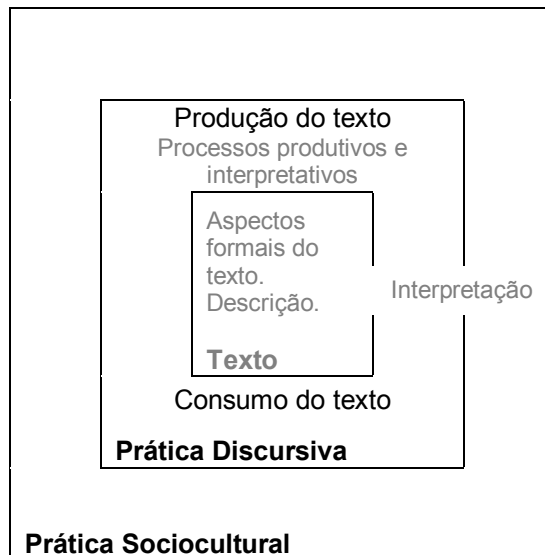
Fairclough (2001) cria então uma figura denominada, pelo próprio autor, como *conceção tridimensional do discurso*, que procura agregar três tradições analíticas, e considera que todas elas são indispensáveis na análise do discurso:

Essas são a tradição de análise textual e lingüística detalhada na Lingüística, a tradição macrosociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais e a tradição interpretativa ou microsociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados. (p. 100)

No entanto, Fairclough salienta que a análise textual e a análise de discurso diferem da análise lingüística. Sendo assim, Fairclough (1995a) traça a conhecida *A Framework for critical discourse analysis of a communicative event*. Sobre esta figura Phillips e Jørgensen (2002) consideram que ela mostra que um texto não pode ser analisado de forma isolada: “The model is based on, and promotes, the principle that texts can never be understood or analysed in isolation – they can only be understood in relation to webs of other texts and in relation to the social context” (p. 70).

A *Figura 1.04* procura ser uma representa33o da de Fairclough (1995a), e, embora traduzida, tom3mos t3mb3m a liberdade de acrescentar algumas notas explicativas, em tonalidade cinza.

Figura 1.04 - Um quadro de an3lise cr3tica do discurso de um evento comunicativo¹⁶.



Fairclough (1995a) refere que a an3lise textual – na *Figura 1.04* est3 representada pelo quadrado mais ao centro – se traduz numa an3lise lingu3stica tradicional: “analysis of vocabulary and semantics, the grammar of sentences and smaller units, and the sound systems (‘phonology’) and writing system” (p. 57). Todavia, esta an3lise contempla t3mb3m a da organiza33o textual: “the ways in which sentences are connected together (‘cohesion’), and things like the organization of turn-taking in interviews or the overall structure of a newspaper article” (p. 57). Assim, o mesmo autor defende que, na an3lise de uma frase de um texto escrito, o investigador pode focar-se em tr3s pontos, e que estes est3o articulados: “particular representations and recontextualizations of social practice [...], particular constructions of writer and reader identities [...], particular construction of the relationship between writer and reader” (p. 58).

No que respeita 3 pr3tica discursiva, Fairclough (1995a) refere que ela est3 relacionada com o processo de produ33o e consumo do texto, acrescentando que esta an3lise estabelece uma liga33o entre o texto e a pr3tica sociocultural: “in the sense that the link between the sociocultural and the textual is an indirect one, made by way of discourse practice: properties of sociocultural practice shape texts, but by way of shaping the nature of the discourse practice” (p. 60).

Tal como aparece na *Figura 1.04*, 3 atribu3da a designa33o de descri33o ao procedimento de an3lise textual e de interpreta33o ao procedimento de an3lise de pr3tica

¹⁶ Adaptado de Fairclough (1995a, p. 59).

discursiva, e ao de prática social. Apesar de graficamente não se fazer notar, Fairclough (2001) refere que as linhas que separam a análise textual da análise de prática discursiva são pouco marcadas: “realmente nunca se fala sobre aspectos de um texto sem referenda à produção e/ou a interpretação textual. Por causa dessa sobreposição, a divisão dos tópicos analíticos entre análise textual e análise da prática discursiva [...] não é nítida” (pp. 101-102). No entanto, tendo em consideração que a análise textual compreende a descrição, nesta estão incluídos os aspetos formais do texto. Por seu lado, como a análise de prática discursiva corresponde à interpretação, nela estão presentes os processos produtivos e interpretativos.

Por fim, a prática sociocultural é definida por Fairclough (1995a) como podendo ter “different levels of abstraction from the particular event: it may involve its more immediate situational context, [...], or the yet wider frame of the society and the culture” (p. 62).

Baseando-se nos trabalhos de Fairclough, Resende e Ramalho (2004) referem que a prática social respeita “aos aspectos ideológicos e hegemônicos na instância discursiva analisada” (p. 188); a análise das práticas discursivas relaciona-se com “as atividades; cognitivas de produção, distribuição e consumo do texto” (p. 187); enquanto a última dimensão se liga ao vocabulário e às relações entre as palavras, por exemplo. A *Tabela 1.01*, retirada de Resende e Ramalho (2004) sintetiza as diferenças entre as três dimensões atrás mencionadas.

Tabela 1.01 - Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional¹⁷.

Texto	Prática Discursiva	Prática Social
Vocabulário	Produção	Ideologia
Gramática Coesão Estrutura textual	Distribuição Consumo Contexto Força Coerência Intertextualidade	Sentido Pressuposições Metáforas Hegemonia Orientações económicas, políticas, culturais, ideológicas

Para Fairclough (1995), a análise textual parece não ser muito benéfica quando se procura estudar diferentes direções: “textual analysis can often give excellent insights about what is in a text, but what is absent from a text is often just as significant from the perspective of sociocultural analysis” (p. 5). Contudo, a análise textual de discurso pode ser encarada como uma atividade multidisciplinar, Fairclough (2001) adverte que na análise de discurso são verificados dois tipos de questões:

[...] ao analisar textos sempre se examinam
simultaneamente questões de forma e questões

¹⁷ Retirado de Resende e Ramalho (2004, p. 188).

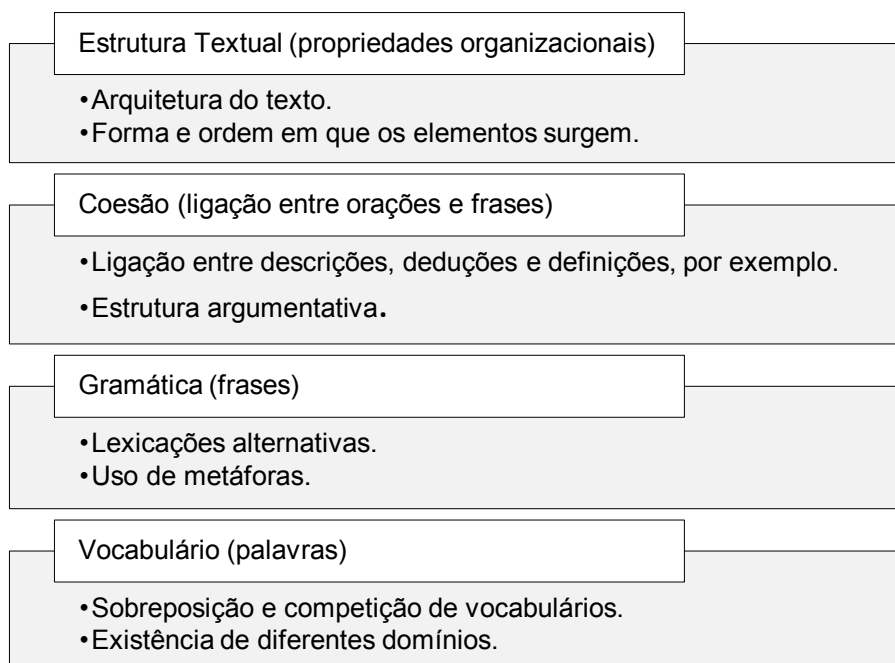
de significado. Na terminologia de grande parte da lingüística e da semiótica do século XX, analisam-se 'signos', isto é, palavras ou seqüências mais longas de texto que consistem de um significado combinado com uma forma, ou de um 'significado' combinado com um 'significante'. (pp. 102-103)

Fazendo lembrar a *Tabela 1.01*, Fairclough (2001) refere que a análise textual é capaz de se organizar em: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. Ora, estes itens podem ser colocados numa determinada escala: “o vocabulário trata principalmente das palavras individuais, a gramática das palavras combinadas em orações e frases, a coesão trata da ligação entre orações e frases e a estrutura textual trata das propriedades organizacionais de larga escala dos textos” (p. 103). A *Figura 1.05*, construída com base em Fairclough (2001) procura mostrar a articulação destes quatro itens identificados pelo autor.

Todavia, Fairclough (2001) alerta para o item *vocabulário*: “Um ponto que precisa ser esclarecido é que tem valor limitado conceber uma língua com um vocabulário que é documentado no dicionário, porque há muitos vocabulários sobrepostos e em competição correspondendo aos diferentes domínios, instituições, práticas, valores e perspectivas” (p. 105). No que respeita ao segundo item, *gramática*, Fairclough (2001) chama a atenção para a existência de três aspetos – as lexicções alternativas, o sentido da palavra e o uso de metáforas:

Um foco de análise recai sobre as lexicalizações alternativas e sua significância política e ideológica, sobre questões, tais como a 'relexicalização' dos domínios da experiência como parte de lutas sociais e políticas [...] ou como certos domínios são mais intensivamente lexicalizados do que outros. Outro foco é o sentido da palavra, particularmente como os sentidos das palavras entram em disputa dentro de lutas mais amplas [...]. Um terceiro foco recai sobre a metáfora, sobre a implicação política e ideológica de metáforas particulares e sobre o conflito entre metáforas alternativas. (p. 105)

Figura 1.05 - **Organização da análise textual (de discurso)**¹⁸.



O item correspondente à coesão pretende verificar como as orações estão ligadas em frases e como estas estão ligadas de forma a constituírem os textos. Já a estrutura textual compreende a arquitetura do texto. Sobre a importância deste quarto item Fairclough (2001) refere: “Tais convenções de estruturação podem ampliar a percepção dos sistemas de conhecimento e crença e dos pressupostos sobre as relações sociais e as identidades sociais que estão embutidos nas convenções dos tipos de texto” (p. 106).

Na análise de prática discursiva estão implicados três processos – produção, distribuição e consumo textual – e, segundo Fairclough (2001) “a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais” (p. 107).

Por seu turno, a dimensão de prática social refere-se a questões de interesse na análise social. Sobre esta dimensão Fairclough (2001) menciona:

Minha formulação da análise na dimensão da prática social está centrada no conceito de ideologia e essencialmente de hegemonia, no sentido de um modo de dominação que se baseia em alianças, na incorporação de grupos subordinados e na geração de consentimento. (p. 28)

Esta nossa investigação, ao inscrever-se numa lógica de análise macrossociológica, procura relacionar as práticas sociais com a dimensão textual de cada artigo considerado. Fairclough (1995a) refere que esta dimensão permite também clarificar a maneira como os jornalistas produzem os seus artigos através das agências noticiosas ou

¹⁸ Adaptado de Fairclough (2001).

de outras fontes, e que, al3m do mais, possibilita perceber como determinados assuntos s3o memorizados e o efeito que eles t3m:

It also sheds light on how the texts which journalists get from news agencies and other sources are transformed in producing a report, on the forms in which news reports are memorized, and on the longer-term effects they are likely to have on perception, cognition and action. (p. 30)

Por sua vez, Dijk (2005) distingue a micro da macroan3lise, parecendo sugerir que esta 3ltima se relaciona com as quest3es de hegemonia: “O uso da linguagem, do discurso, da interac33o verbal e da comunica33o pertence ao n3vel micro da ordem social. Poder, domin3ncia e desigualdade entre grupos sociais s3o termos que tipicamente pertencem ao n3vel macro an3lise” (p. 21).

Fairclough conclui (2001) que esta abordagem da ACD “tenta integrar uma variedade de perspectivas te3ricas e m3todos para o que e, assim espero, um poderoso recurso para estudar as dimens3es discursivas da mudan3a social e cultural” (pp. 131-132). Parece natural que a este modelo tridimensional da concep33o de discurso – Figura 1.05 – esteja associado o conceito de ideologia, como Fairclough (1995) argumenta:

In using the term discourse I am claiming language use to be imbricated in social relations and processes which systematically determine variations in its properties, including the linguistic forms which appear in texts. One aspect of this imbrication in the social which is inherent to the notion of discourse is that language is a material form of ideology, and language is invested by ideology. (p. 73)

No entanto, o processo descrito surge tamb3m ligado ao conceito de hegemonia. O mesmo autor adverte que, na maioria dos discursos, os protagonistas n3o s3o as classes ou as for3as pol3ticas ligadas em bloco; Fairclough (1995) sugere antes que o processo hegem3nico est3 ligado ao discurso com car3cter local: “Hegemony is a process at the societal level, whereas most discourse has a more local character, being located in or on the edges of particular institutions – the family, schools, neighborhoods, workplaces, courts of law, etc” (p. 78).

Embora tenhamos real3ado a nossa pretens3o de utilizar a ACD sentando-nos nos ombros de Fairclough, concordamos com Dijk (2005) sobre a necessidade de recorrer a outros autores, ou seja, de usar a chamada transgress3o metodol3gica:

Sem ser ecl3tica, a boa investiga33o, e especialmente a ACD de qualidade, deve integrar o melhor trabalho de muitas pessoas, famosas ou n3o, provenientes de diferentes disciplinas, pa3ses, culturas e direc33es de investiga33o. Por outras palavras, a ACD deve ser essencialmente diversa e multidisciplinar. (p. 35)

No mesmo sentido, também Phillips e Jørgensen (2002) advogam sobre a não existência de um consenso na forma como se aborda a análise do discurso, mas que as diferentes perspetivas cedem, por outro lado, a novas sugestões: “And there is no clear consensus as to what discourses are or how to analyse them. Different perspectives offer their own suggestions and, to some extent, compete to appropriate the terms ‘discourse’ and ‘discourse analysis’ for their own definitions” (p. 1).

Desta maneira, aparecem nomes de outros autores ao longo deste trabalho, o que nos permite acolher melhor a abordagem da ACD. Acentuamos a nossa escolha de fazer uma ACD de cada artigo de opinião em vez de nos focarmos numa análise não crítica. Também Fairclough (1995a) descreve uma relação entre a investigação crítica e o reconhecimento de que as práticas sociais estão ligadas a causas e a efeitos: “Calling the approach ‘critical’ is a recognition that our social practice in general and our use of language in particular are bound up with causes and effects which we may not be at all aware of under normal conditions [...]” (p. 54).

Neste sentido, a análise de cada artigo tornou-se forçosamente seletiva, na medida em que nós fizemos determinadas perguntas acerca desse evento social, mas esquecemo-nos, propositadamente ou não, de colocar outras. Richardson (2007) parece reforçar este pensamento ao referir que a análise do discurso pode ser mais ou menos interpretativa, ou crítica, e ter em atenção, ou não, o que está presente no discurso: “The difference with a more interpretative (and some would say *critical*) textual analysis is that the analyst examines the text in terms of what is present and what could have been but is *not present*” (p. 38).

Fairclough (1995a), por sua vez, evidencia que a conexão entre a linguagem e o exercício de poder, apesar de ser bastante importante, nem sempre é visível para todos os indivíduos: “Specifically, connections between the use of language and the exercise of power are often not clear to people, yet appear on closer examination to be vitally important to the workings of power” (p. 54).

Cada texto é, portanto, simultaneamente constituído por identidades sociais, relações sociais e por sistemas de conhecimento, e crenças. Pelo que, aceitámos a necessidade de contextualizar os artigos de opinião escolhidos em relação à sua produção e ao seu consumo. Dijk (2005) explica em que consiste, na sua perspetiva, o conceito de *contexto*: “Contexto é aqui definido como sendo a estrutura mentalmente representada das propriedades da situação social que são relevantes para a produção e compreensão do discurso” (p. 24).

De forma similar, Fairclough (1995a) refere que a ACD relaciona as pr3ticas discursivas com a comunidade e que, al3m do mais, designa as redes estabelecidas por ordens de discurso (*orders of discourse*):

The critical discourse analysis approach thinks of the discursive practices of a community – its normal ways of using language – in terms of networks which I shall call ‘orders of discourse’. The order of discourse of a social institution or social domain is constituted by all the discursive types which are used there. (p. 55)

Por sua vez, Phillips e J3rgensen (2002) referem que qualquer an3lise compreende duas dimens3es do discurso como pontos focais: o evento comunicativo e a ordem do discurso; este 3ltimo ponto corresponde a todos os tipos de discurso usados numa institui33o. Os autores, de forma a explicarem melhor o seu racioc3nio, d3o um exemplo do que acontece num hospital: “within a hospital’s order of discourse, the discursive practices which take place include doctor – patient consultations, the scientific staff’s technical language (both written and spoken) and the public relations officer’s spoken and written promotional language” (p. 67); al3m deste exemplo, indicam igualmente que, quando um jornalista recorre a um discurso j3 habitual nos meios de comunica33o social, ele est3 a atender a um papel na reprodu33o do sistema da comunica33o social. Phillips e J3rgensen (2002) acrescentam ainda que a ordem do discurso consiste num sistema n3o apenas capaz de reproduzir como tamb3m de alterar: “The discourse order is a system, but not a system in a structuralist sense. That is, communicative events not only reproduce orders of discourse, but can also change them through creative language use” (p. 71).

Assim sendo, Phillips e J3rgensen (2002) concluem que a ordem do discurso delimita o que pode ser dito: “The use of discourses and genres as resources in communication is controlled by the order of discourse because the order of discourse constitutes the resources (discourses and genres) that are available” (p. 72). No entanto, os mesmos autores sugerem que a ordem do discurso pode ser alterada pela linguagem dos indiv3duos.

Numa conjuntura aparentemente em conson3ncia com o que est3 a ser estabelecido, Richardson (2007) afirma que, quando a an3lise se confronta com as condi33es sociais de produ33o e consumo, ela deixa de ser simplesmente an3lise de texto para passar a ser an3lise cr3tica de discurso: “it is this stage that analysis becomes *discourse* analysis rather than textual analysis. Discourse analysis involves an analysis of texts as they are embedded within, and relate to, social conditions of production and consumption” (p. 38). O autor ilustrou este seu pensamento numa figura an3loga 3 *Figura 1.06*.

Figura 1.06 - Envolvimento da ACD com as condições sociais de produção e de consumo¹⁹.



Por outro lado, Fairclough (2001) relaciona a ordem do discurso com a hegemonia: “Pode-se considerar uma ordem de discurso como a faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia, e a articulação e a rearticulação de ordens de discurso são, consequentemente, um marco delimitador na luta hegemónica”. (p. 123). Muito importante na abordagem da ACD é, portanto, a relação entre a prática discursiva e a ordem do discurso, ou seja, a contextualização. Esta corresponde, no entender de Fairclough (2001), a um dos aspetos da hegemonia:

a prática discursiva, a produção, a distribuição e o consumo (como também a interpretação) de textos são uma faceta da luta hegemónica que contribui em graus variados para a reprodução ou a transformação não apenas da ordem de discurso existente (por exemplo, mediante a maneira como os textos e as convenções prévias são articulados na produção textual), mas também das relações sociais e assimétricas existentes. (pp. 123-124)

Não obstante, Fairclough (2003) esclarece que o consumo não faz parte de um processo mecânico de casualidade: “We cannot for instance claim that particular features of texts automatically bring about particular changes in people’s knowledge or behaviour or particular social or political effects” (p. 8). No entanto, o autor refere igualmente que casualidade não é o mesmo que regularidade, ou seja, pode não haver uma causa, ou efeito, regular associado a um determinado texto, mas isso não significa que o texto não tenha produzido efeito.

Além dos efeitos que um texto possa ter nos eventos da vida social, Fairclough (2003) considera ainda, tal como foi já referido, que os próprios textos podem ter sido causados por determinados fatores. Assim, o autor distingue duas causas para a produção de textos: estruturas e práticas sociais, e agentes sociais.

De certo modo, este entendimento sobre as condições de produção e sobre os efeitos que um texto possa eventualmente ter será igualmente observado no capítulo II – *A Comunicação Social Enquanto Poder*. Por seu turno, Fairclough (2003) considera que, nos meios de comunicação social, a relação entre o texto e os eventos sociais é muito complexa, pois ela envolve um processo intrincado denominado pelo autor como “‘chains’ or

¹⁹ Adaptado de Richardson (2007).

‘networks’ of texts” (p. 30). Fairclough (2003) exemplifica o que sucede então com um artigo de jornal:

Journalists write newspaper articles on the basis of a variety of sources – written documents, speeches, interviews, and so forth – and the articles are read by those who buy the newspaper and may be responded to in a variety of other texts – conversations about the news, perhaps if the story is a particular significant one further stories in other newspaper or on television, and so on. (p. 30)

Numa etapa desta investigação, construímos, por isso, tabelas cronológicas capazes de posicionar temporalmente os artigos de opinião selecionados com outros artigos que classificamos como pertencentes à mesma categoria de análise: crucifixos, pais, exames e métodos de ensino. Pelo que, à esquerda da linha temporal, registámos todos os artigos de opinião da mesma categoria e, à direita dessa mesma linha, os artigos relevantes de outros géneros jornalísticos que recolhemos, Apêndice IV. Esta etapa da operacionalização da ACD permitiu-nos posteriormente contextualizar cada um dos artigos em estudo.

Na operacionalização destas tabelas tivemos, pois, em consideração as palavras de Dijk (2005) sobre o contexto que “Consiste em categorias como a definição global da situação, a localização (tempo e espaço), as acções em comunicativo, social ou institucional, bem como as suas representações mentais: finalidades, conhecimento, opiniões, atitudes e ideologias” (p. 24). O mesmo autor defende que controlar o contexto significa controlar, pelo menos, uma destas categorias:

[...] determinar a definição da situação comunicativa, decidir o tempo e o espaço do evento comunicativo ou onde os participantes podem ou devem estar presentes, e em que papéis, ou decidir que conhecimento ou opiniões eles devem (não) ter e que tipo de acções sociais podem ou devem ser realizadas pelo discurso. (p. 24)

Todavia, o mesmo autor menciona a importância do controlo quer a respeito do conteúdo do texto, quer a respeito das suas estruturas. Dijk (2005) refere então: “vital para todo o discurso e comunicação é quem controla os tópicos (macro-estruturas semânticas) e a sua mudança; é o que se passa quando os editores decidem quais os tópicos das notícias que terão cobertura” (p. 25). A propósito, tivemos a oportunidade de abordar este aspeto nas entrevistas que fizemos aos diretores-adjuntos dos dois jornais de referência em estudo, bem como na reflexão teórica sobre a importância dos comentadores na formulação e legitimação de opiniões. Sobre o controlo Dijk (2005) refere ainda: “Se o controlo do discurso é uma forma maior de poder, controlar as mentes das pessoas é outro modo fundamental de reproduzir a dominância e hegemonia” (p. 26).

Partilhamos, pois, a perspectiva de Dijk (2005) sobre a capacidade de os recetores, leitores, aceitarem as crenças, os conhecimentos ou as opiniões dos comentadores que julgam como credíveis. O autor identifica como fontes de confiança “os académicos, peritos, profissionais ou os media de referência” (p. 26), o que renova a validação desta investigação em torno de artigos de opinião publicados em jornais ditos de referência.

Por outro lado, Fairclough (2003) indica como géneros de discurso a narrativa, o argumento, a descrição, o relatório – no sentido da narrativa factual sobre acontecimentos atuais – ou a conversação, estes podem ser definidos com diferentes níveis de abstração. Nas palavras de Fairclough (2003): “One of the difficulties with the concept of genres can be defined on different levels of abstraction. [...]. If Narrative, Argument, Description and Conversation are genres, they are genres on a high level of abstraction” (p. 68). Neste sentido, o mesmo autor refere a necessidade de usar o termo pré-género para as categorias mais abstratas, como a narrativa, e de género para as menos abstratas, como a entrevista.

Além da narrativa, Fairclough (2003) identifica o diálogo e o argumento como pré-géneros: “We discussed three specific (pré-)genres: dialogue, specifically in relation to the question of what constitutes adequate or effective public sphere dialogue, argument, in terms of the ideological significance or implicit assumptions in argument, and narrative, especially in relation to news” (p. 86). Por outro lado, salienta a complexidade da relação entre os textos e os géneros, pois cada texto pode ter vários géneros: “a text may not be in a single genre, it may mix or hybridize genres”. (p. 34).

Acrescenta ainda a necessidade de se entender que a construção de significados depende não apenas do que é explícito num texto, assumido, mas também do que é implícito: “What is ‘said’ in a text always rests upon ‘unsaid’ assumptions, so part of the analysis of texts is trying to identify what is assumed” (p. 11).

Além do mais, a interpretação pode ser entendida como um processo complexo com diferentes aspetos. Fairclough (2003) refere que a interpretação envolve tanto a compreensão como o julgamento ou a avaliação. Assim, a compreensão respeita o entendimento do texto. Sobre o julgamento, a avaliação, Fairclough (2003) refere:

judging whether someone is saying something sincerely or not, or seriously or not; judging whether the claims that are explicitly or implicitly made are true; judging whether people are speaking or writing in ways which accord with the social, institutional, etc. relations within which the event takes place, or perhaps in ways which mystify those relations. (p. 11)

No entanto, Fairclough (2003) acrescenta que os textos exigem diferentes esforços de interpretação, pois alguns deles são mais transparentes do que outros. Além disso,

menção que, se por vezes a interpretação não é complicada e de certo modo automática, noutras exige grande reflexão.

A leitura de Fairclough (1995a) foi, para nós, crucial para nos ajudar na operacionalização da ACD. Como o autor refere, o seu propósito consistiu em escrever um texto no qual fosse possível identificar as tendências de representação do discurso falado e do escrito nos jornais: “The purpose of this paper is to identify tendencies in the representation of spoken and written discourse in newspapers, and to suggest how these tendencies accord with ideologies which are implicit in practices of new productions” (p. 54). Pelo que, o autor encontra cinco parâmetros através dos quais os discursos podem ser comparados: *mode*, *boundary maintenance*, *stylisticity*, *situationality* e *setting*.

No parâmetro *mode*, Fairclough (1995) distingue o discurso direto do discurso indireto e menciona que este último é usado, pelos jornais, quando as vozes não estão bem demarcadas; pelo contrário, o discurso direto é usado com claras intenções:

DD appears to be used where (a) the secondary discourse is important, dramatic, pithy, witty, etc. (b) the secondary discourse emanates from an authoritative source, (c) the representer wishes to associate with, or distance from, the secondary discourse - a common motivation for slipping, (d) the report has ample space assigned to it. (p. 56)

O parâmetro *boundary maintenance* procura verificar em que extensão as vozes do discurso estão separadas ou misturadas.

Fairclough (1995) considera que os parâmetros *stylisticity* e *situationality* estão *muito* próximos, no entanto estabelece uma distinção entre os dois, já que o *stylisticity* se refere à forma como os significados interpessoais do discurso secundário estão representados, enquanto *situationality* respeita à representação do contexto da situação do discurso: “Stylisticity measures the extent to which the non-ideational, interpersonal meanings of secondary discourse are represented, and situationality the degree to which the context of situation of secondary discourse is represented” (p. 60).

Por fim, o *setting* compreende o modo como a interpretação do leitor, ou ouvinte, é controlada: “Setting is concerned with the extent to which and ways in which reader/listener interpretation of secondary discourse is controlled by placing it in a particular textual context (or cotext)” (p. 60).

De acordo com Fairclough (1995), a representação do discurso nos meios de comunicação social pode ser entendida como um processo ideológico de considerável importância social:

It is I believe important both for linguists to be sensitive to how discourse is shaped by and helps to shape social structures and relations, and for sociologist to be sensitive to how social structures

and relations are instantiated in the fine detail of daily social practices, including discourse. (p. 65)

Reforçamos novamente que, embora tenhamos encontrado diferentes abordagens da ACD reconhecemos a importância do trabalho de Phillips e Jørgensen (2002) no encontro de cinco características comuns a todas elas. A primeira característica comum é referida pelas autoras como: “the character of social and cultural processes and structures is partly linguistic-discursive” (p. 61). Esta característica indica que as práticas discursivas, relacionadas com a produção e o consumo (recepção e interpretação) do texto são formulários importantes da prática social.

Phillips e Jørgensen (2002) mencionam como segunda característica: “discourse is both constitutive and constituted” (p. 61). Sugerem que como prática social, o discurso tem uma relação dialética com outras dimensões sociais.

Como terceira característica, as mesmas autores referem: “language use should be empirically analysed within its social context” (p. 62); ou seja, a ACD envolve a análise linguística com a interação social.

É identificada como quarta característica que “os discursos têm função ideológica, os autores compreendem, pois, que a ACD assume que as práticas discursivas conduzem à criação e reprodução das relações de poder desiguais entre grupos sociais – classes sociais, géneros e minorias étnicas, por exemplo. Phillips e Jørgensen (2002) referem ainda: “These effects are understood as ideological effects” (p. 63).

Por último, as autoras indicam a característica: “critical research” (p. 64); nela, é salientada a não neutralidade de uma investigação que utilize a abordagem ACD: “Critical discourse analysis does not, therefore, understand itself as politically neutral (as objectivist social science does), but as a critical approach which is politically committed to social change” (p. 64).

Porém, Phillips e Jørgensen (2002) sublinham que, na investigação de Fairclough, sobressai que o discurso é uma forma importante da prática social:

It is central to Fairclough’s approach that discourse is an important form of social practice which both reproduces and changes knowledge, identities and social relations including power relations, and at the same time is also shaped by other social practices and structures. (p. 65)

1.1.2.2. - A metáfora e a prática social. Quando procedemos ao levantamento e à categorização das metáforas presentes em cada um dos artigos de opinião, tínhamos em mente verificar os seus efeitos no pensamento e na prática discursiva, bem como os fatores culturais ou ideológicos que levam à sua escolha pelos autores (comentadores), visto que este parece ser o percurso sugerido por Fairclough (2003).

A met3fora surge normalmente em textos liter3rios, como em poesia, pois associa-se facilmente 3 imagina3o ou 3 eleg3ncia estilística. No entanto, Fairclough (2003) refere que esta figura de estilo est3 presente tamb3m em outros tipos de linguagem: “As met3foras penetram em todos os tipos de linguagem e em todos os tipos de discurso, mesmo nos casos menos promissores, como o discurso científico e t3cnico” (p. 241). Por outro lado defende que as met3foras n3o s3o apenas “adornos estilísticos superficiais do discurso” (p. 241), pois elas permitem, no entender de Fairclough (2001), que o autor construa a sua realidade de uma determinada forma: “As met3foras estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental” (p. 241). Assim, podemos admitir que as met3foras t3m a capacidade de expressar uma dada avalia3o, ou seja, t3m o poder de revelar a ideologia do texto. Al3m do mais, as met3foras permitem identificar a natureza de certas ideologias do autor (produtor) do texto.

Tamb3m Heracleous e Hendry (2000) referem v3rios estudos realizados, os quais conferem 3s met3foras o papel de facilitar a mudança organizacional, a par do seu potencial criativo: “Various studies of the role of metaphor in facilitating organizational change have highlighted the creative potential of metaphorical statements in enabling organizational actors to re-perceive reality in novel ways which can bridge the old state with the new” (p. 1256).

Lakoff e Johnson (1980), por sua vez, reportam que as met3foras n3o est3o apenas ligadas a aspetos intelectuais. Segundo estes autores, as met3foras relacionam-se tamb3m com a vida quotidiana: “The concepts that govern our thought are not just matters of the intellect. They also govern our everyday functioning, down to the most mundane details” (p. 103). Neste sentido, podemos aceitar tamb3m o pensamento de Vieira (2008) quando refere que o conceito de met3fora n3o deve ser encarado apenas como uma quest3o linguística: “um conceito que permeia nosso modo de agir e de pensar e, mais, sem a qual estas nem poderiam existir plenamente” (p. 8). Ent3o, Lakoff e Johnson (1980) concluem que todo o nosso sistema conceptual 3, em grande parte, metaf3rico. Assim, a nossa forma de pensar, as nossas experi3ncias e as nossas pr3ticas quotidianas est3o, na perspetiva destes autores, identificadas pela met3fora. Por3m os mesmos autores acrescentam ainda: “The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another” (p. 104).

Contudo, por vezes, as met3foras s3o t3o comumente usadas que a sua perce3o pode ser difícil. Precisamos, portanto, de estar particularmente atentos 3s met3foras ditas convencionais, porque, se n3o tivermos consci3ncia delas, a sua exist3ncia num texto pode ser ignorada.

Fairclough (2001) adianta que as metáforas usadas durante as eleições gerais britânicas, em 1987; tiveram o efeito de “ter tornado extremamente difícil para o Partido Trabalhista ou qualquer outro partido promover por meio da mídia uma política de defesa que não fosse baseada numa crua visão de confrontação das relações internacionais” (pp. 242-243).

Fizemos uma pesquisa rápida aos títulos dos artigos dos jornais que recolhemos, e encontrámos, tal como Fairclough (2001), metáforas ligadas ao campo militar, bem como outras cuja percepção não é imediatamente fácil (*Tabela 1.02*).

Tabela 1.02 - Exemplos de metáforas retiradas dos títulos dos jornais recolhidos.

Local	Data de ocorrência	Título
<i>Diário de Notícias</i>	2005-05-20	Educação sexual e APF sob <i>ataque</i>
	2005-09-30	Só Educação se <i>salva</i> na <i>grande queda</i> colectiva
	2005-10-05	Sampaio <i>defende combate</i> a insucesso e mais qualificação
<i>Público</i>	2005-04-21	<i>Choque</i> tecnológico arranca hoje com benefícios fiscais
	2005-02-13	Em <i>defesa</i> da Ciência e da Tecnologia
	2005-07-12	Pelos alunos, em <i>defesa</i> dos professores

Da mesma forma, Lakoff e Johnson (1980) mencionam que grande parte dos argumentos que se fazem é estruturada em torno do conceito de guerra, em que não há confronto físico, mas sim verbal: “Many of the things we do in arguing are partially structured by the concept of war. Though there is no physical battle, there is a verbal battle, and the structure of an argument – attack, defense, counterattack, etc. – reflects this” (p. 104). Neste sentido, os autores exemplificam como o conceito de argumento pode estar ligado à metáfora conceitual de guerra (*Tabela 1.03*).

Tabela 1.03 - Guerra como metáfora conceitual em argumento²⁰.

Your claims are indefensible.
He attacked every weak point in my argument.
His criticisms were right on target.
I demolished his argument.
I've never won an argument with him.
You disagree? Okay, shoot!
If you use that strategy, he'll wipe you out.
He shot down all of my arguments.

Fairclough (2001) dá outros exemplos, além das eleições, em que as metáforas

²⁰ Referências retiradas de Lakoff e Johnson (1980, p. 104).

est3o normalmente presentes. Assim, aponta os t3tulos que surgem sobre a sida (*aids*) que refere estar ligada ao termo *praga* com sinal pejorativo:

Como a praga, a Aids tem uma origem alien3gena e est3 associada ao que 3 estrangeiro: ela geralmente 3 considerada como origin3ria da 3frica e tem uma aura racista que se alimenta de associa3es estereotipadas de pessoas negras com 'licenciosidade sexual e animalesca'. (p. 244)

Contudo, a met3fora *praga* tamb3m est3 associada ao campo militar, como Fairclough (2001) explica: "a Aids como uma 'invas3o', e mais especificamente como uma invas3o da Europa e da Am3rica pelo Terceiro Mundo" (p. 244).

Por sua vez, Vieira (2008) identifica da mesma forma express3es em que o amor surge ligado 3 met3fora de viagem: "veja a que ponto cheg3mos" (p. 9) e "agora n3o podemos voltar mais" (p. 9). N3o deixa de ser curiosa a rela33o que o autor encontra entre estes dois conceitos:

h3 correspond3ncia ontol3gica, de acordo com as quais as entidades no dom3nio do amor (por exemplo, os amantes, seus objetivos comuns, suas dificuldades, a rela33o amorosa, etc.) correspondem sistematicamente a entidades no dom3nio de uma viagem (os viajantes, o ve3culo, os destinos, etc.). (p. 9)

Todavia, Lakoff e Johnson (1980) encontram express3es que encerram met3foras que fazem parte do discurso do dia-a-dia. Tom3mos a liberdade de traduzir essas express3es, pois encontram tamb3m sentido em portugu3s (*Tabela 1.04*).

Por outro lado, Ramalho (2006) defende que, "observando os modos pelos quais *met3foras* podem contribuir, via discurso, para instaurar, sustentar e subverter processos de identifica33o" (p. 317) a constru33o parcial da identidade dos atores sociais consegue ser verificada. Sendo a linguagem central nas quest3es de poder na sociedade, a abordagem da ACD que seguimos procura contextualizar socialmente os artigos de opini3o escolhidos, assim como valorizar as rela33es de hegemonia.

Tabela 1.04 - Express3es que fazem parte da vida quotidiana, todas cont3m met3foras²¹.

As ideias s3o dinheiro	Ele 3 rico em ideias.
O amor 3 uma doen3a	Eles t3m um casamento longo e saud3vel. A nossa rela33o est3 em boa forma.
O amor 3 uma loucura	Sou louco por ele. Ela tira-me do s3rio.
Compreender 3 ver	Est3s a ver o que eu estou a dizer? O argumento 3 claro.

Para cada artigo de opini3o considerado, come33amos, ent3o, por identificar todas

²¹ Adaptado de Lakoff e Johnson (1980).

as metáforas presentes; de seguida, procurámos relacionar cada uma delas com um determinado campo (natureza): educação, regulação, religioso ou gestão, por exemplo; por fim, procurámos interpretar e explicar as metáforas.

1.1.2.3. A escolha dos artigos. Numa primeira etapa da operacionalização da ACD, fizemos o levantamento de todos os artigos de opinião. Todos os artigos foram classificados de acordo com as duas hipóteses definidas, *Apêndice V* e de acordo com as categorias descritivas estabelecidas (*Tabela 1.05*).

A análise do Apêndice V permite tirar algumas conclusões, o Diário de Notícias não publicou nenhum artigo de opinião sobre os rankings. Desta forma, decidimos pôr de parte este subtema. No entanto, achámos por bem permitir que os autores de artigos sobre este assunto se pronunciassem quando a teoria assim o obrigasse. O apêndice considerado permite ainda perceber que foram vários os artigos de opinião publicados em volta da situação da retirada dos crucifixos das escolas; pelo contrário, os artigos sobre a educação sexual escasseiam no Diário de Notícias. Como estes dois assuntos encerram causas semelhantes – a liberdade de os pais escolherem uma educação religiosa/laica e a liberdade de os pais escolherem a educação sexual para os seus filhos – damos preferência aos artigos de opinião que abordam a questão dos crucifixos por serem em maior número. A análise de artigos sobre os pais, apesar da existência de poucos sobre este assunto, mostrou-se imprescindível, uma vez que se estamos a estudar o conceito de parentocracia. Para contemplar a segunda hipótese de trabalho, escolheram-se evidentemente quatro artigos de opinião da categoria *exames* e outros quatro da de *métodos de ensino*.

Tabela 1.05 - Categorias Descritivas Definidas para cada Hipótese de Estudo.

Hipóteses	<i>Os artigos de opinião sobre a educação assumem e legitimam a parentocracia na nova classe média.</i>	<i>Os artigos de opinião apoiam uma Escola meritocrática.</i>
Categorias Descritivas (Assuntos)	Ranking Retirada dos crucifixos Educação sexual Pais	Exames Métodos de ensino

O *Apêndice VI* facilita uma observação global de todos os artigos recolhidos, publicados, desta vez, nos suplementos do *Diário de Notícias* e do *Público*. Numa apreciação geral, percebe-se que os artigos rareiam em todas as categorias à exceção da que foi referida em último lugar: *métodos de ensino*. Desta forma, poderemos dizer que, para a categoria *rankings*, não foi encontrado nenhum artigo publicado pela *Xis* nem pela *Pública*; o mesmo sucedeu para a categoria *crucifixos* e também para a dos *pais*, que não

contaram com nenhuma publicação. Já para a categoria *educação sexual*, encontrámos dois artigos na revista *Notícias Magazine* e outros dois na revista *Xis*.

Admitimos a importância de analisar um artigo de Filomena Mónica, pois a autora inaugurou um conjunto de artigos críticos contestados por Stoer e Magalhães. A propósito, pertence a Magalhães e Stoer ²² (1997) a seguinte aspiração: "Como docentes e investigadores de Ciências da Educação (sobretudo no domínio de Sociologia da Educação), pretendemos contestar sucintamente a análise e as conclusões de FM²³"; os mesmos autores referem, acerca de um artigo publicado por Filomena Mónica a 17 de fevereiro de 1997 em *O Independente*:

Trata-se, em resumo, de uma mistura entre o legado de Rousseau e algumas ideias, mal digeridas, da Sociologia da Educação, com ênfase para as que contestam a autoridade do professor, a validade dos conteúdos curriculares e o clima vivido nas salas de aula.

Além disso, Magalhães e Stoer (1998), sobre o efeito que os artigos de Filomena Mónica tiveram nos professores, demonstraram ainda uma nova apreensão: "A preocupação não era obviamente pela inquietação que o discurso atraente do jornalismo literário-filosófico-científico vinha trazendo ao seio da comunidade profissional dos professores, mas o facto de ele aparecer como tão consensual, tão unificador, tão seguro de si, sem alternativa" (p. 8). Ainda a respeito das contestações que Filomena Mónica faz à Escola, Magalhães e Stoer (1998) defendem: "falar de uma maneira informada sobre a educação é tão difícil como falar da construção de uma ponte ou da arte moderna de uma maneira informada" (p. 26). Sendo assim, considerámos o artigo *Os filhos de Bourdieu*, da autoria de Filomena Mónica, publicado pela *Pública* em 19 de Fevereiro de 2006.

Contrariando a escassez de artigos classificados nos outros subtemas, o número de artigos categorizado em *métodos de ensino* é notório. De facto, na revista suplemento *Notícias Magazine* encontrámos seis artigos, na *Xis* cinco e na *Pública* dois, ambos da autoria de Filomena Mónica.

Como foram construídas duas hipóteses de investigação, resolvemos considerar dois artigos publicados em cada jornal para cada hipótese, tendo o mesmo raciocínio equitativo sido aplicado para os artigos publicados nas revistas. Dito de outra maneira, seleccionámos vinte artigos para análise: oito publicados pelo *Diário de Notícias* e nove pelo *Público*. Assim, dos dezassete artigos de opinião estudados publicados nos jornais, oito referem-se à livre escolha da escola e outros oito às modalidades de práticas pedagógicas. O décimo sétimo artigo respeita aos *rankings* e foi publicado pelo *Público*. Os restantes

²² Disponível janeiro 17, 2011, em http://sigarra.up.pt/fpceup/publs_pesquisa_formview?p_id=17523&p_tipo=Art.Rev.Nac.

²³ Referência a Filomena Mónica.

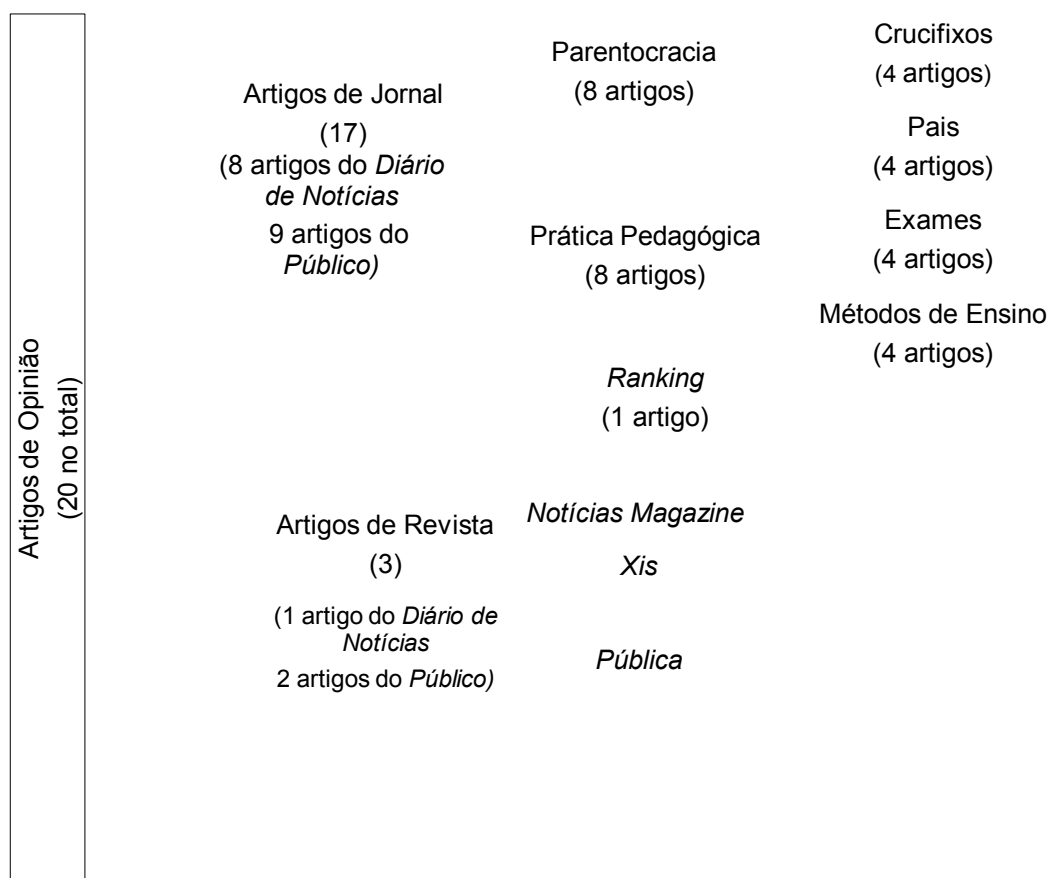
três artigos foram publicados nas revistas- -suplemento daqueles jornais: *Notícias Magazine*, *Xis* e *Pública*. Como já frisámos, para a escolha destes artigos houve a preocupação de procurar artigos de opinião representativos, mas também a designação de outros com perspectivas mais minoritárias.

De modo a compreendermos a hipótese *Os artigos de opinião sobre a educação assumem e legitimam a parentocracia na nova classe média*, abordámos dois assuntos distintos. Um deles, a retirada dos crucifixos das paredes das salas de aula, marcou presença nos jornais, sobretudo no final de 2005. Este assunto tem valor por relacionar o Estado laico com a liberdade de educação religiosa. O outro assunto estudado respeita aos pais, apesar de ser muito pouco tratado pelos comentadores, apenas se registaram cinco artigos no *Diário de Notícias* e dez no *Público*, considerámos a importância de analisar artigos de opinião que estivessem diretamente envolvidos com a participação dos pais no processo educativo dos seus filhos.

A segunda hipótese, *Os artigos de opinião apoiam uma Escola meritocrática*, foi trabalhada através de dois assuntos diferentes, à semelhança do que aconteceu na hipótese anterior. Desta forma, escolhemos o assunto *exames*, por permitir refletir a respeito das perspectivas meritocráticas, e o assunto *métodos de ensino*, por recair na opinião dos comentadores a respeito das práticas pedagógicas dos professores.

Ressalvamos que, conforme já foi dito, estudámos, além destes 16 artigos de opinião, ainda mais um publicado pelo *Público*, pois considerámos ser essencial atender à opinião dos comentadores sobre a publicação dos *rankings* (Figura 1.07). Note-se que não encontrámos nenhum artigo publicado pelo *Diário de Notícias* sobre os *rankings*. A análise deste artigo aparece no capítulo III.

Figura 1.07 - Distribuição numérica dos artigos de opinião analisados.



A Tabela 1.06 apresenta de uma forma breve os 20 artigos que escolhemos estudar. Assim, incluímos o jornal em que foi publicado, a data, o autor e o título do artigo. No entanto, ao incluirmos a coluna *Citações Significativas* projetámos que a mesma tabela possibilitasse uma análise simplificada dos artigos.

Tabela 1.06 - Identificação e análise simplificada dos artigos de opinião escolhidos para a elaboração da investigação.

Jornal	Data	Autor	Título	Citações Significativas	Local	Freq.
Hipótese: Os artigos de opinião assumem e legitimam a parentocracia						Ab %
Assunto: Crucifixos						
<i>Diário de Notícias</i>	2005 12-05	Francisco Sarsfield Cabral	<i>Laicismo</i>	<i>A polémica sobre os crucifixos nas escolas tem passado ao lado do essencial a liberdade de ensino.</i> <i>[...] é antidemocrático o laicismo que não tolera qualquer sinal religioso no espaço público.</i>	Em Anexo I	14 4,1%
		João	<i>Os Inimigos</i>	<i>[...] não se trata de uma</i>	Em	

	2005 12-05	César das Neves	<i>da Liberdade</i>	<i>ofensiva contra os católicos, mas contra a liberdade de pensamento e expressão. Como os contribuintes são, na sua esmagadora maioria, cristãos, tal como os professores e alunos, é normal que haja crucifixos nas salas de aulas.</i>	<i>Anexo II</i>		
<i>Público</i>						14	4,5%
	2005 12-06	Eduardo Prado Coelho	<i>Os Perturbantes Crucifixos</i>	<i>As escolas públicas são espaços neutros do ponto de vista religioso. Donde, ninguém impede que se façam escolas de confissão religiosa e que espalhem dez crucifixos por cada sala.</i>	<i>Em Anexo III</i>		
	2005- 12-09	António Bagão Félix	<i>“Os Perturbantes Crucifixos” – uma resposta a EPC</i>	<i>Ora, um crucifixo, mesmo numa escola pública, não significa que o estado passe a ser dependente de qualquer confissão religiosa ou que o ensino público tenha carácter religioso. Se uma comunidade escolar em concreto entender não haver um símbolo religioso numa escola pública nada há a objectar.</i>	<i>Em Anexo IV</i>		
Hipótese: Os artigos de opinião assumem e legitimam a parentocracia							
Assunto: Pais						Ab	%
<i>Diário de Notícias</i>						5	3,5%
	2005 21-06	José Alberto Xerez	<i>Livre Escolha da Escola</i>	<i>As nossas escolas estão, pois mal preparadas para corresponder às exigências do mercado global. A forma, porventura, mais eficaz de ligar a escola ao mercado será a de facultar aos pais o exercício do direito à livre escolha.</i>	<i>Em Anexo V</i>		

	2005-07-19	José Alberto Xerez	<i>Melhor Governo é o que menos Governa.</i>	<i>Esta concepção centralizada e socialista do Estado provocou a progressiva elevação das despesas públicas</i> <i>A educação [...] deverá igualmente ser transferida para o sector privado, através da adopção dum sistema de cheques educação ou de crédito de imposto.</i>	Em Anexo VI		
<i>Público</i>	2006-02-17	Eduardo Marçal Grilo	<i>Escolher a Escola</i>	<i>[...] a possibilidade de se optar pela inscrição numa escola qualquer do ensino não superior sem sujeição ao procedimento que decorre da matrícula obrigatória na “escola de proximidade”</i> <i>A certeza de que todos têm direito a uma escola de qualidade, o que implica uma avaliação séria do funcionamento das escolas</i>	Em Anexo VII	11	3,6%
	2006-04-18	Vital Moreira	<i>Escola Pública e Interesses Privados</i>	<i>Ao contrário das escolas privadas, o Estado não pode programar o ensino de acordo com linhas ideológicas ou religiosas.</i> <i>[...] sendo os recursos públicos escassos, os gastos com o ensino privado só podem afectar a capacidade do Estado para zelar pelo ensino público.</i>	Em Anexo VIII		
Hipótese: Os artigos de opinião sugerem que o investimento no capital escolar se faz através de uma pedagogia centrada no saber						Ab	%
Assunto: Exames							
<i>Diário de Notícias</i>	2006-07-23	Anselmo Borges	<i>“Têm Havido” Muitos Erros</i>	<i>Apareceram agora os resultados dos exames e, mais uma vez, foi o desastre.</i> <i>Foi ele [o professor da escola primária] que, durante os três anos da</i>	Em Anexo IX	10	6,9%

				<i>tal escola primária, [...] me obrigou a fazer cópias e a escrever todas as semanas pequenas "redacções", que ele corrigia, [...].</i>		
	2006-07-27	Helena Garrido	<i>Avaliações</i>	<i>[...] criar uma cultura de responsabilidade e exigência a começar por cada um de nós. Sem medo de ser avaliado. Os exames de aferição nos primeiro e segundo ciclos têm de servir para aumentar a exigência,</i>	Em Anexo X	
<i>Público</i>						27 8,7%
	2005-07-18	Santana Castilho	<i>Não É Sina. É Laixismo.</i>	<i>Este desastre e este laxismo merecem reflexão e suscitam perguntas. Apenas por falta de adequadas medidas de política e de gestão. Porque os responsáveis seguem orientações erradas.</i>	Em Anexo XI	
	2005-12-08	José Manuel Fernandes	<i>Claudicar nos exames</i>	<i>A intenção do Ministério da Educação [...] de reduzir os exames nacionais no ensino secundário é um passo no mau sentido. Subalternizar o Português e dispensar a maioria dos alunos do 12.º ano dessas provas nacionais não representa apenas subalternizar as humanísticas: significa comprometer a possibilidade de em todas as áreas os jovens progredirem.</i>	Em Anexo XII	
Hipótese: Os artigos de opinião sugerem que o investimento no capital escolar se faz através de uma pedagogia centrada no saber						Ab %
<i>Assunto: Métodos de Ensino</i>						
<i>Diário de Notícias</i>						33 22,9%
	2006-03-06	Guilherme d'Oliveira Martins	<i>Educação Artística Como Prioridade</i>	<i>Sophia disse imediatamente não ser possível cultivar a poesia e a música sem uma compreensão exacta da</i>	Em Anexo XIII	

			<i>importância dos números.</i> <i>[...] a abertura de fronteiras e a mundialização obrigam a entender a diferenciação como uma chave da qualidade educativa.</i>		
	2006-06-02	Maria José Nogueira Pinto	<i>Educação: Insistir Num Modelo Sem Futuro?</i> - O mito de aprender fazem-do; o mito da igualdade; o mito do professor amigo; o mito da educação sem memória. <i>E se "chegarem todos lá" se tornou justamente um objetivo, a questão que se coloca é a factura a pagar por uma massificação sem qualidade e com os fracos resultados que conhecemos.</i>	Em Anexo XIV	
Público	2005-12-05	Guilherme de Oliveira Martins	<i>"Eduquês" Escondido Com Ministra De Fora</i> <i>As teorias pedagógicas não funcionam? Baixa-se a exigência e acaba-se com os exames. Os meninos não sabem matemática? Acaba-se com a matemática [...].</i> <i>A pedagogia não pode substituir o estudo e o trabalho, quer dos professores, quer dos alunos.</i>	Em Anexo XV	51 16,5%
	2006-04-26	José Manuel Fernandes	<i>Lições Dos Mestres</i> <i>A primeira é sobre a importância de exercitar a memória e de decorar, dois valores em desuso numa escola onde se tende a privilegiar apenas a "compreensão".</i> <i>A terceira é sobre a capacidade de não abafar a diferença e estimular os talentos.</i>	Em Anexo XVI	

O Medo dos outros

Assunto: *Rankings*

Ab %

<i>Público</i>					6	1,9%
	2004-10-04	Vital Moreira	<i>O “Ranking” do Ensino Secundário</i>	<i>[...] o mais importante vector singular é porventura constituído pelos próprios alunos. [...] é também nestas alturas que aparecem os campeões do ensino privado a defender o financiamento público das escolas privadas,</i>	Em Anexo XVII	
Revista Suplemento						
<i>(Diário de Notícias)</i>	2004-11-14	Eduardo Sá	<i>Mais trabalho não! Obrigado</i>	<i>As crianças não nascem para trabalhar: nascem para aprender. Um dia de greve nacional aos trabalhos de casa.</i>	Em Anexo XVIII	
<i>Notícias Magazine</i>						
<i>(Público)</i>						
<i>Xis</i>	2004-12-18	Daniel Sampaio	<i>O mistério da sala de aula</i>	<i>E esse deveria ser o tema fundamental das acções de formação dos professores do ensino básico e secundário. [...] a solução estava na análise minuciosa da relação do professor com o grupo de alunos e no investimento humano que seria capaz de pôr em prática.</i>	Em Anexo XIX	
<i>Pública</i>	2006-02-19	Filomena Mónica	<i>Os filhos de Bourdieu</i>	<i>A ideia da escola como meio de ascensão social passou a ser vista como ópio do povo. O êxito individual tornou-se suspeito e a excelência uma invenção da burguesia.</i>	Em Anexo XX	

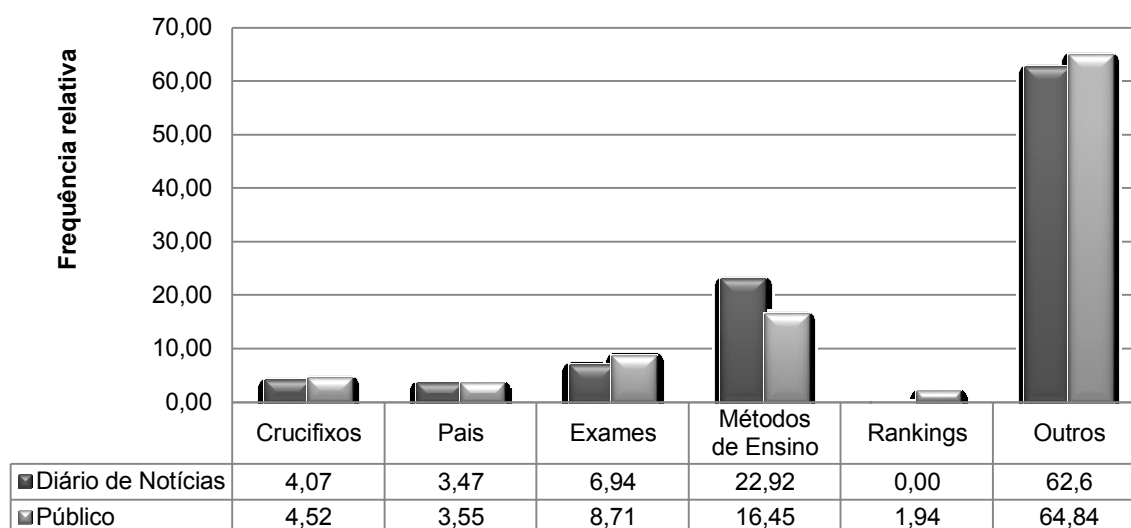
Na coluna *Local*, localizámos o artigo completo neste trabalho, pois incluímos todos os artigos de opinião estudados em anexo. Já a coluna mais à esquerda, *Freq.* (frequência) compreende uma pequena análise quantitativa – absoluta (em *ab*) e relativa (em %) – em relação ao total de artigos publicados e encontrados para cada jornal e para cada categoria de estudo.

Referimos ainda que desta tabela faz também parte o artigo que escolhemos analisar da categoria *rankings*, tal como os três artigos das revistas-suplemento; todavia, para estes não foram calculadas as frequências absolutas nem relativas, pela sua irrelevante importância.

Na tabela não constam artigos de opinião sobre os *rankings* publicados pelo *Diário de Notícias*, pois não foi recolhido nenhum artigo sobre este assunto.

A *Tabela 1.06* permite-nos um primeiro contacto com os artigos de opinião que escolhemos analisar, na medida em que verificamos a data de publicação, a autoria, o título e algumas referências. Realçamos que a tabela não corresponde a uma análise do discurso dos artigos, apenas pretende mostrar, por meio de algumas citações significativas, a forma como os comentadores se referem aos assuntos em estudo e, desta forma, estabelecer alguns paralelismos entre os artigos que serão posteriormente abordados nos capítulos III, IV ou V, de acordo com o assunto. Além do mais, a partir da *Tabela 1.06* construímos o gráfico da *Figura 1.08* onde conseguimos analisar, por exemplo, os assuntos preferidos dos comentadores.

Figura 1.08 - Frequência dos assuntos em estudo abordados pelos comentadores.



O gráfico da *Figura 1.08* mostra como os assuntos escolhidos pelos comentadores são diversos. Este dado é evidenciado pela percentagem elevada de *outros*. Por outro lado, o gráfico indicia igualmente que o assunto *métodos de ensino* é o mais abordado pelos autores dos artigos de opinião. Se desprezarmos o assunto *rankings*, que não aparece nos artigos de opinião recolhidos do *Diário de Notícias*, notamos que o assunto *pais* é o menos discutido.

1.1.2.4 - Caminhos seguidos. Fairclough (1995a), ao defender que a análise linguística necessita de uma análise intertextual, elabora uma lista de oito recomendações para que a abordagem da ACD seja adequada: “This list will then provide a basis for the elaboration of my own analytical framework” (p. 33). Sendo assim, tentámos seguir os conselhos de Fairclough (1995a), tendo porém consciência dessa dificuldade.

No primeiro ponto da lista, o autor indica que a seleção de conteúdos deve refletir zonas de variabilidade e de instabilidade, assim como zonas de estabilidade: “One focus on

analysis should be on how wider changes in society and culture are manifest in changing media discourse practices” (p. 33).

De seguida, indica que a análise dos textos da comunicação social necessita de uma particular atenção à língua e à textura. Nas palavras do autor: “The analysis of media texts should include detailed attention to their language and ‘texture’ [...]. It should also include detailed analysis of visual images and sound effects” (p. 33).

Na terceira recomendação, Fairclough (1995a) afirma que a ACD precisa ser completada com a análise das práticas de produção e consumo do texto: “Text analysis should be complemented by analysis of practices of text production and text consumption” (p. 33).

Na recomendação seguinte, é sugerido que a análise de textos seja observada através da análise do contexto institucional, social e cultural, bem como através das práticas dos meios de comunicação social: “Analysis of texts and practices should be mapped on to analysis of the institutional and wider social and cultural context of media practices, including relations of power and ideologies” (p. 33).

Na quinta recomendação, Fairclough (1995a) afirma que a análise de texto carece da análise linguística e intertextual no que respeita ao género e ao discurso, acrescentando ainda que o investigador precisa de reconhecer que os textos são normalmente híbridos, ou seja, têm mistura de géneros e que por isso mostram características linguísticas heterogéneas: “Text analysis should include both linguistic analysis and intertextual analysis in terms of genres and discourses. It should be recognized that texts are commonly hybrid intertextually with mixtures of genres and discourses” (p. 33). Neste contexto, o mesmo autor questiona os discursos dos meios de comunicação social: “What genres, voices and discourses are drawn upon, and how are they articulated together?” (p. 202). Fairclough (1995a) acrescenta ainda algumas possíveis respostas: “- direct and indirect speech, generic structures or ‘staging’, narrative analysis (story, presentation), conjunctions, collocations” (p. 203).

Em sexto lugar, defende que a análise linguística dos textos exige que a representação, a par da constituição das relações e das identidades, seja um processo simultâneo com os textos: “Linguistic analysis of texts should be conceived multifunctionally, and be oriented towards representation and the constitution of relations and identities as simultaneous processes in texts, and the important relationship between them” (p. 33).

Posteriormente, Fairclough (1995a) alega que a análise linguística envolve a análise a vários níveis – fónico, lexical, gramatical e macroestrutural. Nas suas palavras: “Linguistic analysis of texts involves analysis at a number of levels, including phonic, lexical, grammatical, and macrostructural/schematic” (p. 34).

Em último, o autor indica que a relação entre os textos e a sociedade necessita de ser compreendida de modo dialético, isto é, os textos são originados pelo meio social e cultural, mas eles também constituem a sociedade e a cultura e, deste modo, podem ter uma natureza transformadora e reprodutora: “The relationship between texts and society / culture is to be seen dialectically. Texts are socioculturally shaped but they also constitute society and culture, in ways which may be transformative as well as reproductive” (p. 34).

Tendo sempre em mente as recomendações de Fairclough (1995a) atrás mencionadas, após a escolha e justificação dos artigos de opinião a serem estudados, lemos cada um deles e registámos na margem direita de cada artigo alguns comentários que nos foram ocorrendo²⁴.

De seguida, respondemos a um conjunto de questões, que foram definidas através das leituras que efetuámos sobretudo em Fairclough, de modo a fornecer uma informação constante e semelhante para cada um deles. De certa maneira, essas considerações podem corresponder a um guião de auxílio à análise dos artigos. Assim, lemos e analisámos cada artigo individualmente tendo o cuidado de responder às questões que considerámos fundamentais, ver *Apêndice VII*.

Uma vez que inscrevemos a investigação num estudo macrosocial, com natural valorização do ato social, tivemos em conta a relação entre a prática discursiva e a ordem de discurso, e contemplámos, portanto, a rede de discurso a que a prática discursiva pertence. Contudo, procurámos ainda conhecer o não-discurso, melhor dizendo, as relações e as estruturas sociais e culturais que constituem o contexto das práticas discursivas. A este propósito, Fairclough (1995a) refere que a interpretação dos textos envolve a identificação das estruturas holísticas que lhes estão subjacentes: “Such structures are intrinsic to the mental models of events and source texts, models which reporters try to convey audiences (readers, etc.) draw upon in interpreting reports” (p. 30).

As referências e as reflexões que fizemos acerca da ACD não devem, por isso, ser esquecidas; por outras palavras, não devemos permitir que as questões definidas possam conduzir a situações que identificámos como desacertadas: sumarização dos artigos em estudo; tomada de posição – apesar de se reconhecer a impossibilidade do investigador ser alheio à própria investigação –, ou citações isoladas.

Foi nossa intenção que esta operacionalização se traduzisse numa ACD consistente, rigorosa e acessível, ou seja, capaz de ser verificada por outros²⁵.

²⁴ Os artigos *desmontados* e as nossas anotações estão em Apêndice.

²⁵ Os levantamentos e os dados que conduziram à ACD encontram-se no texto desta investigação, em apêndice ou em anexo.

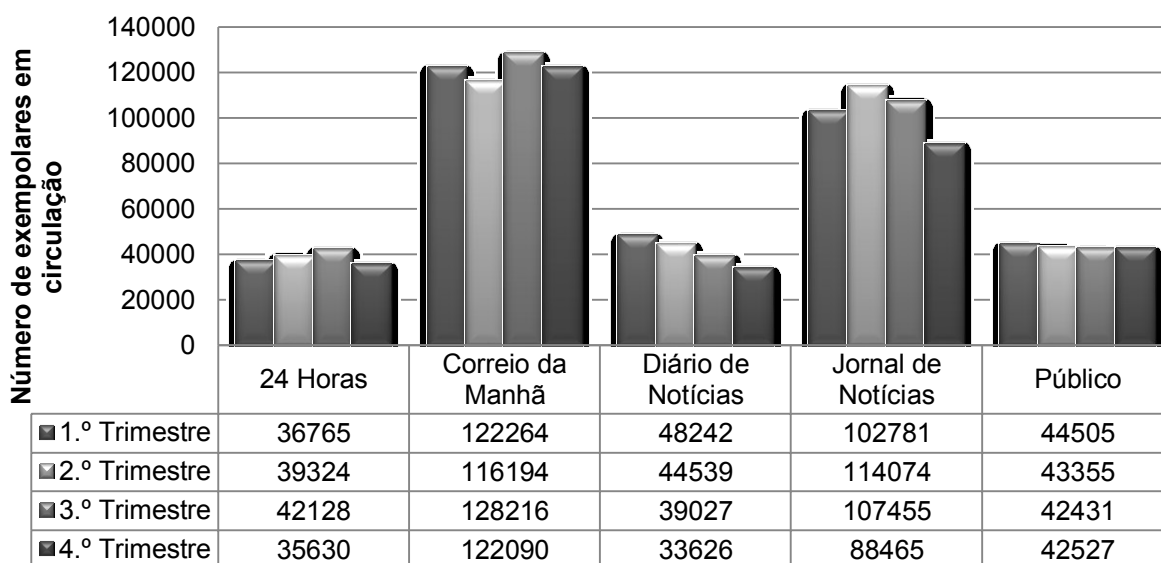
Já numa etapa final, procurámos conciliar as etapas anteriores assim, produzimos um texto para cada artigo no qual tentámos mostrar os caminhos tomados e a abordagem da ACD que realizámos. Os textos produzidos fazem parte dos capítulos III, IV e V.

Voltamos a salientar que cada artigo, e portanto cada um dos textos produzidos a partir da ACD, tem um valor particular. No entanto, procurámos relacionar os artigos analisados com as referências teóricas abordadas, em *Última Página*. Deste modo, fechámos todos os capítulos de forma semelhante apontando questões e dúvidas para o capítulo seguinte.

1.2 – Corpus

Numa primeira etapa da investigação, procurámos conhecer a imprensa escrita diária generalista portuguesa ao verificar quantitativamente como se realiza a circulação destes jornais. Assim, o jornal com maior circulação, ao longo do ano de 2008, foi o *Correio da Manhã*, seguido pelo *Jornal de Notícias*. Pela análise do gráfico da *Figura 1.09*, verificamos ainda que não há regularidade, no decurso do período analisado, na ordenação dos restantes periódicos pelo número em circulação.

Figura 1.09 - Média da tiragem de jornais diários para os quatro trimestres de 2008.²⁶



Já os resultados da primeira vaga de 2009 do *Bareme Imprensa* mostram uma subida de 7,9 por cento em relação ao mesmo período de tempo no ano de 2008: “a audiência média de imprensa cifrou-se, entre Janeiro e Março de 2009, em 72.3%, percentagem de portugueses que leu ou folheou a última edição de um qualquer título de imprensa estudado no Bareme Imprensa”²⁷.

²⁶ Disponível março 06, 2009, em http://www.marktest.pt/produtos_servicos/Bareme_Imprensa/default.asp.

²⁷ Disponível abril 24, 2009, em <http://www.marktest.com/wap/a/n/id~1309.aspx>.

O *Bareme Imprensa* salienta que a an3lise dos resultados obtidos “permite concluir que a idade e a classe social s3o as vari3veis que mais diferenciam os indiv3duos quando analisados os seus h3bitos de audi3ncia”²⁸. Pelo que, podemos considerar a classe social como uma vari3vel capaz de distinguir ou de caracterizar os leitores de jornais. Em conson3ncia com as conclus3es mencionadas pelo estudo do *Bareme Imprensa*, e no sentido de melhor conhecer o perfil de quem l3 cada um dos jornais di3rios referidos, aferimos, para o ano de 2005, com dados facilitados pela mesma identidade, o n3mero de leitores por jornal, por g3nero, por grupo et3rio e por classe social (*Tabela 1.07*).

Tabela 1.07 - Percentagem da audi3ncia m3dia de publica33es no primeiro trimestre de 2005: por g3nero, grupo et3rio e classe social.

Audiência														
Gênero		Grupo Etário								Classe Social				
M	F	15 / 17	18 / 24	25 / 34	35 / 44	45 / 54	55 / 64	+	64	Alta	Média Alta	Média Média	Média Baixa	Baixa
Jornais Diários (Total)	63,0	37,0	3,2	13,0	24,7	18,1	16,9	11,7	12,5	8,1	19,1	31,9	26,0	14,9
Jornal de Manhã Notícias	67,3	32,7	3,8	15,4	28,2	16,8	16,0	9,0	10,7	5,0	19,3	29,3	29,8	16,6
Correio Jornal da Manhã	63,9	36,1	2,6	12,3	23,2	19,0	16,1	14,0	12,8	3,1	15,3	36,6	26,8	18,2
Público	58,8	41,2	3,1	9,5	27,7	17,1	20,6	12,3	9,7	24,7	30,7	27,8	12,2	4,6
Diário de Notícias	58,4	41,6	1,1	13,0	22,7	18,3	16,6	15,7	12,5	18,3	26,2	24,9	22,1	8,6
24 Horas	58,7	41,3	2,4	11,5	17,8	25,9	15,0	12,9	14,4	4,2	16,0	36,0	29,7	14,1

A sombreamento encontram-se os valores mais elevados para cada variante. Dados cedidos pelo *Bareme Imprensa*.

A *Tabela 1.07* revela a maioria dos leitores de jornais generalistas di3rios pertence ao sexo masculino. Este dado 3 mais marcante no *Jornal de Not3cias* onde a percentagem de homens leitores atinge os 67,3 por cento; no *P3blico*, no *Di3rio de Not3cias* e no *24 Horas* este valor percentual, para os leitores do g3nero masculino, n3o alcança 59 por cento. Na mesma tabela observamos que os jornais s3o sempre mais lidos pelos indiv3duos do sexo masculino, do que pelos do sexo feminino.

²⁸ Dispon3vel março 06, 2009, em http://www.marktest.pt/produtos_servicos/Bareme_Imprensa/default.asp?c=1012&n=1983&f=1011&a=1012.

No entanto, e sem negar especialmente os dados mencionados, o *Bareme Imprensa*²⁹, sobre os valores da audiência da imprensa escrita de 2008, menciona:

A análise destes dados permite ainda observar que a região é a variável menos determinante no consumo de imprensa, que o género é também uma variável pouco heterogénea e que a ocupação é uma variável onde também se observam comportamentos diferenciados no consumo de imprensa.

Sobre estas contradições, podemos considerar que os dois estudos, apesar de terem sido realizados pela mesma empresa, respeitam a anos diferentes. Além disso, e talvez este seja o fator mais plausível, na alusão às conclusões de 2008, o *Bareme Imprensa* não distingue se os dados se referem a jornais, a revistas ou a ambos.

Numa apreciação geral, podemos concluir também a partir da leitura da *Tabela 1.07* que a faixa etária que lê menos jornais situa-se entre os 15 e os 17 anos. De facto, os jovens não mostram dar muita importância à leitura de jornais, provavelmente pelo facto dos artigos publicados lhes serem pouco atrativos. Não parece muito coerente a suposição de que este baixo valor se deva ao acesso difícil aos jornais, pois as faixas etárias seguintes, que equivalem provavelmente aos indivíduos responsáveis por estes jovens, apresentam valores bem mais altos, pelo que os indivíduos mais novos terão jornais ao seu alcance, a não ser que os mais velhos os leiam fora do ambiente familiar. Em situação oposta, estão os indivíduos da faixa etária entre os 25 e os 34 anos, e serão, presumivelmente, estes os leitores, jovens pais, que começarão a interessar-se pelos debates acerca da Escola e que estarão, portanto, no centro desta Tese. Todavia, o *24 Horas* desvia-se ligeiramente deste padrão, já que a faixa com maior número de leitores é a dos 35 aos 44 anos.

Pela *Tabela 1.07* percebemos ainda que o *Bareme Imprensa* agrupou, tendo em atenção a classe social, os leitores de cada periódico em cinco categorias – alta, média alta, média média, média baixa e baixa. Esta identidade define a classe social a que cada indivíduo pertence, de acordo com as variáveis relativas ao “referencial do lar” e as relativas ao “lar” (*Tabela 1.08*).

Tabela 1.08 - Variáveis utilizadas na determinação da Classe Social pelo *Bareme Imprensa*.³⁰

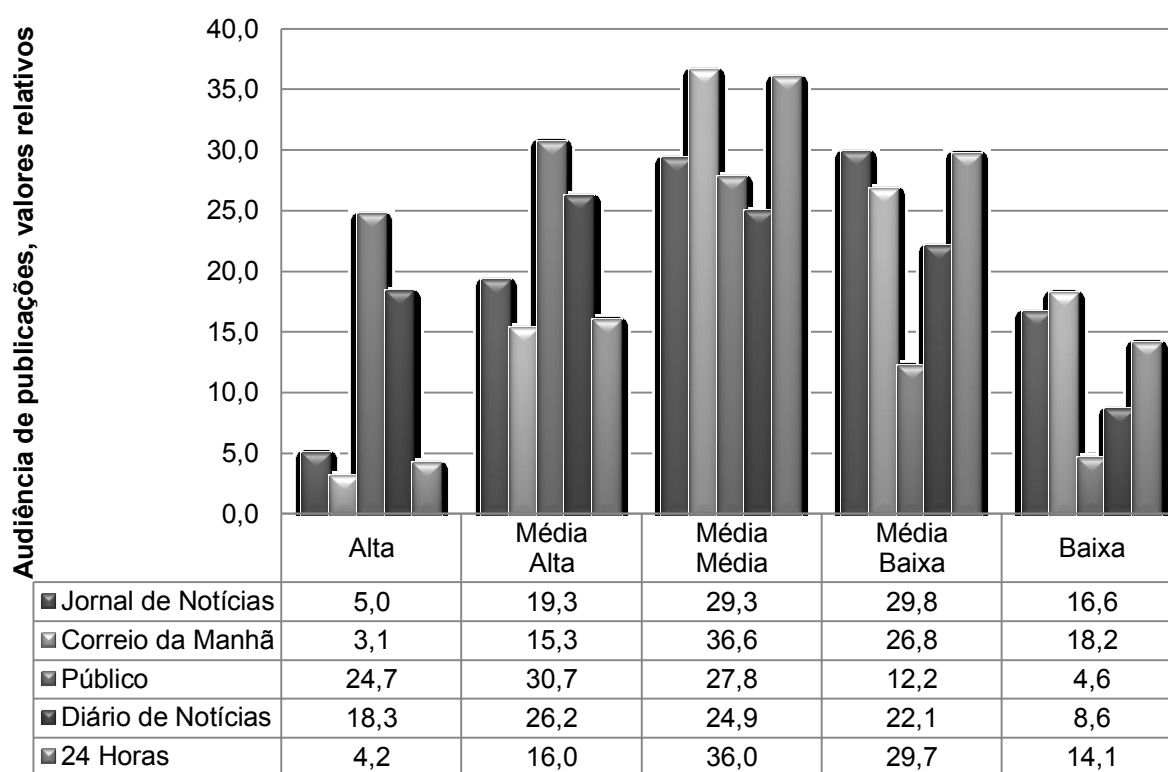
Variáveis relativas ao Referencial do Lar	Variáveis relativas ao Lar
Situação na ocupação	Composição do Agregado Familiar
Ocupação	Regiões MARKTEST
Instrução escolar	
Sexo	
Idade	

²⁹ Disponível outubro 26, 2009, em http://www.marktest.pt/produtos_servicos/Bareme_Imprensa/default.asp?c=1012&n=1983

³⁰ Disponível outubro 26, 2009, em <http://www.marktest.com/wap/a/glossary/sel~C.aspx>.

3 claro que as *Tabelas* 1.07 e 1.08 mostram aquilo que j3 se deduzia anteriormente. Levantamos, contudo, uma outra quest3o interessante: se a percentagem da popula33o das classes favorecidas 3 diminuta em rela33o 3s outras, por que raz3o pode escolher entre o mesmo n3mero de jornais? Ali3s a imprensa semanal dirige-se t3o ou mais a este p3blico (*Expresso*, *Sol* e *Seman3rio Econ3mico*, por exemplo) do que ao p3blico das classes socioeconomicamente desfavorecidas. A resposta a esta d3vida pode prender-se com a capacidade econ3mica de cada classe social, como Richardson (2007) argumenta: “the less money you have, the less choice you have when it comes to buying a newspaper written with you in mind” (p. 82). Sendo assim, e tendo em considera33o as *Tabelas* 1.07 e 1.08 constru3mos o gr3fico da *Figura* 1.10 com o objetivo de melhor analisar a distribui33o de cada classe social pelos v3rios jornais.

Figura 1.10 - Audi3ncia M3dia de Publica333es por Classe Social: primeiro trimestre de 2005.



Pela leitura do gr3fico da *Figura* 1.10, podemos verificar que o *Correio da Manh3* e o *24 Horas* apresentam dados coincidentes, uma vez que ambos s3o principalmente lidos pela classe social m3dia m3dia. Pelo contr3rio, ambos s3o os menos escolhidos pela classe alta. O *Jornal de Not3cias* 3 lido sobretudo pelas pessoas da classe m3dia m3dia e m3dia baixa, sendo pouco lido pelas que pertencem 3 classe alta. J3 o *Di3rio de Not3cias* apresenta dados mais uniformes, isto 3, com poucas oscila333es, mas 3 particularmente lido por toda a classe m3dia, sendo menos lido pela classe baixa. O jornal *P3blico* 3 eleito pelas

classes sociais alta, média alta e média média, e o menos nomeado pela classe social baixa.

Como já mencionámos, o conceito de *classe social* surge como uma variável quantificável em diferentes estudos, entre eles o estudo apresentado e promovido pelo *Bareme Imprensa* (*Tabela 1.08 e Figura 1.10*). Esta circunstância obriga ao entendimento da operacionalização do conceito de *classe social*. O sistema de estratificação em classes sociais distancia-se de outros – escravidão, castas, estados – na perspetiva de Giddens (2006) por ser fluido: “Unlike the other types of strata, classes are not established by legal or religious provisions. [...]. There are no formal restrictions on intermarriage between people from different classes” (p. 300). Em outros termos, as posições de classe podem ser alcançadas, pelo que a mobilidade é mais comum do que nos outros tipos de estratificação, uma vez que as diferentes classes têm uma base económica. Assim parece entender Giddens (2006) quando refere: “Classes depend on economic differences between groups of individuals” (p. 300). O autor defende ainda que as classes sociais têm uma larga escala e são interpessoais: “In other types of stratification systems, inequalities are expressed primarily in personal relationships of duty or obligation. Class systems, by contrast, operate mainly through large-scale, impersonal associations.” (p. 300).

Tal como adverte o mesmo autor, a estratificação em classes sociais é feita, não raras vezes, recorrendo à situação ocupacional do indivíduo, pois prevê que as desigualdades materiais e sociais estejam ligadas aos diferentes tipos de emprego. No entanto, aquele autor dá o exemplo de dois diretores financeiros que, apesar de terem a mesma ocupação, podem auferir rendimentos económicos bem distintos. Um diretor financeiro júnior não desfruta, normalmente, de um vencimento idêntico ao de um sénior. Giddens (2006) conclui, assim, que os cargos ocupacionais não são bons indicadores dos bens económicos de um sujeito: “Class schemes based on occupational distinctions are also unable to reflect the importance of property ownership and wealth to social class” (p. 305). Todavia, adianta que a riqueza também não constitui um bom indicador para a diferenciação de classes, pois, há várias formas de conseguir bens materiais e estas relacionam-se com as trajetórias de vida de cada um:

‘The rich’ do not constitute a homogeneous group
[...] individuals follow varying trajectories into and
out of wealth. Some rich people were born into
families of ‘old money’ [...]. Other affluent
individuals are ‘self-made’, having successfully built
up wealth from more humble beginnings. (p. 311)

Sendo assim, na estratificação da população em classes sociais, pode haver a necessidade de atender à ocupação dos indivíduos, mas também ao seu estilo de vida. Neste sentido, Giddens (2006) reforça: “In general it would be difficult to dispute that stratification

within classes, as well as between classes, has come to depend not only on occupational differences but also on differences in consumptions and lifestyle” (p. 324).

Tendo sempre presente estas considerações de Giddens (2006), mas considerando igualmente a necessidade de atender a diversos trabalhos assumimos a opção de operacionalizar o conceito de *classe social* de acordo com os autores dos diferentes trabalhos em uso, bem como de utilizar, os termos por eles referidos. Além do mais, a classificação dos indivíduos em classes sociais, feita nos vários trabalhos consultados e referidos, será tornada visível, ou explicitada, sempre que tal seja possível.

Desta forma, entendemos que ao *Bareme Imprensa*, responsável por divulgar os dados numéricos evidenciados na *Tabela 1.07*, no gráfico da *Figura 1.07*, e no da *Figura 1.08* coube a função de caracterizar cada uma das classes sociais tornadas explícitas na *Tabela 1.08*. Reforçamos que esta simples categorização dos leitores em função da classe social, realizada pelo *Bareme Imprensa*, foi admitida apenas por possibilitar um maior conhecimento dos jornais generalistas diários portugueses.

Após a breve caracterização dos dois jornais selecionados para a realização desta Tese e da sua escolha ser fundamentada, procedemos à tarefa de recolha de todos os artigos neles publicados que abordassem temas relacionados com a Escola.

1.2.1 - Jornais em estudo

Como já referimos, a escolha dos jornais para a realização desta Tese de Doutoramento recaiu no *Diário de Notícias*, pois tem maior harmonização entre as diferentes classes sociais consideradas pelo *Bareme*. Este periódico tem o seu primeiro número publicado em 1864. A respeito do *Diário de Notícias*, Ponte (2005) indica que “é um jornal com uma história complexa, que se cruza de forma exemplar com as condições sociais e políticas de produção de notícia no nosso país na sua história recente” (p. 147). Por seu turno, Tengarrinha (2006) defende que o aparecimento do *Diário de Notícias* trouxe uma grande transformação ao quadro jornalístico da época, uma vez que era um jornal “popular, de preço (10 réis) e estilo ao alcance de todos, essencialmente noticioso e sem filiação partidária” (p. 214). Santos (2005) parece ter uma opinião coincidente com a Tengarrinha (2006) quando refere:

No *Diário de Notícias*, Eduardo Coelho enceta uma revolução na forma como organiza o jornal, pela definição do preço de capa e com a expansão às províncias. [...] só com o *Diário de Notícias* e depois dele a componente comercial ganha importância e é estruturante em publicações periódicas. (p. 546)

No entanto, Santos (2005) faz também notar a qualidade tipográfica deste periódico, ao salientar que era impresso “na mais bem apetrechada tipografia de Lisboa, a

Tipografia Universal” (p. 546). Na vertente histórica deste jornal, Tengarrinha (2006) chama a atenção para o aparecimento da figura do ardina estar subordinada ao *Diário de Notícias*, a qual permitiu fomentar a venda direta, ao contrário da já existente, na época, a venda por assinatura. Ainda hoje, a figura do ardina é recordada por uma estátua, com o nome desta figura emblemática, em São Pedro de Alcântara, em Lisboa (Figura 1.11). Também sobre a história do *Diário de Notícias*, Abrantes (2007) conclui: “Um jornal como o Diário de Notícias tem um património inestimável [...]. Pelo DN passou a história do País” (p. 255).

Figura 1.11 - O Ardina, o garoto que vendia jornais.³¹



O *Público* foi o outro jornal escolhido, por ser o diário mais lido pelas classes alta e média alta, presumivelmente as classes sociais com maior capacidade de decidir sobre a educação dos seus filhos. Este periódico foi fundado em 1990. A propósito da sua origem periódico, Ponte (2005) menciona: “O jornal Público apareceu [...] a partir de jornalistas na sua maioria provenientes do semanário Expresso. Inscreve-se na tradição europeia de jornalismo exigente e de qualidade e aposta numa informação diversificada” (p. 174). Ponte (2005) faz ainda referência à inclusão da temática da educação no *Público*: “a Educação, desde sempre um das bandeiras do jornal, é um tema que permite penetrar em novos leitores. Tem, além disso, um potencial de atualidade, pela constante disputa de significados e polémica que a marcam” (p. 175). Esta maneira, de o *Público* tratar os assuntos ligados à educação com frequência é notória, por exemplo, na existência de um espaço físico no jornal com o título Educação.

No entanto, Figueiras (2005) parece encontrar uma relação entre estes dois periódicos: “o jornal Público aparece pela primeira vez nas bancas em Março de 1990, com o objetivo declarado de se assumir como diário de referência concorrente do Diário de Notícias” (p. 90).

1.2.2 - Artigos de opinião recolhidos e procedimentos de análise

A procura de artigos de opinião foi feita página a página, tanto no *Diário de Notícias* como no *Público*. Contudo, enquanto no primeiro periódico o levantamento de artigos foi feito on-line e, portanto, no formato digital, já no caso do *Público*, por não disponibilizar – em

³¹ Autoria de António Augusto da Costa Mota (tio). O monumento foi custeado por subscrição pública promovida pelo *Diário de Notícias*. Disponível janeiro 05, 2010, em <http://www.lifecooler.com/Portugal/patrimonio/OArdina>.

2008 – todas as publicações on-line ocorridas durante o período de tempo considerado (entre outubro de 2004 e setembro de 2006), a recolha dos artigos publicados foi realizada na Mediateca da Câmara Municipal de Lisboa, em formato de papel.

Salientamos, também, a importância de termos recolhido artigos de todos os géneros jornalísticos para o tema e período de tempo escolhidos. Consideramos esta etapa morosa, mas com interesse para o desenvolvimento da investigação, pois permitiu-nos relacionar os artigos de opinião com a publicação de outros artigos.

No total, assinalámos 2477 artigos: 1004 no *Diário de Notícias* e 1473 no *Público* (Tabela 1.09). Neste último periódico, assinalámos as cartas ao director, que posteriormente se distinguiram em cartas de leitor e cartas de professores. Estas correspondem, assim, a cartas de leitores que se identificam como sendo professores. Na publicação on-line do *Diário de Notícias*, não surge uma secção análoga, pelo que não foi contabilizado nenhum artigo deste âmbito.

Tabela 1.09 - Artigos recolhidos por jornal e por secção ou género³².

Secção	Jornal		Total (dois jornais)
	<i>Diário de Notícias</i>	<i>Público</i>	
Primeira Página	88	145	233
Tema / Destaque	64	159	223
Opinião	144	310	454
Cartas de Leitor	0	210	210
Cartas de Professores	0	68	68
Sociedade	708	581	1289
Total	1004	1473	2477

Apesar desta situação, optámos por não desprezar os artigos de opinião publicados em cartas ao director, considerando que estes artigos podem dar a conhecer a opinião de professores e de outros leitores perante alguns acontecimentos da área da educação tratados em outras secções do jornal. Além disso, correspondem a um meio capaz de permitir a comunicação bilateral, entre o jornal e o leitor e, desta forma, possibilitaram o enriquecimento da ACD realizada a alguns artigos de opinião recolhidos.

Salientamos também que no *Diário de Notícias* surge a secção Tema, enquanto no *Público* essa secção é denominada de Destaque; o Livro de Estilo do *Público* (2005) caracteriza-a como sendo uma secção do jornal na qual os temas podem ser tratados com maior desenvolvimento:

³² Evidenciámos a sombreamento os artigos de opinião recolhidos e a negro o total de artigos para cada jornal considerado (*Diário de Notícias* e *Público*).

Todos os dias, o PÚBLICO escolhe um tema de atualidade sobre o qual elabora um conjunto de textos que coloca nas primeiras páginas do jornal. Este tema tratado com maior profundidade surge numa secção especial sob o nome de Destaque, uma inovação trazida pelo jornal para Portugal e que constitui uma das suas imagens de marca e a garantia de que há sempre um tema onde se vai para além da superfície, ou da espuma, das notícias. (p. 75)

A análise da Tabela 1.09 indica igualmente que foram recolhidos mais artigos de opinião e de Destaque (ou Tema) no *Público* do que no *Diário de Notícias*. Este facto pode estar justificado pela perceção de Ponte (2005), já anteriormente mencionada, de que a Educação seria um dos temas diletos do *Público*. A situação inverte-se apenas para o número de artigos publicados na secção Sociedade, na qual o número de artigos publicados pelo *Diário de Notícias* é superior ao do *Público*. O número de Primeiras Páginas que apontam para assuntos sobre a educação volta a ser superior no Público em relação ao Diário de Notícias.

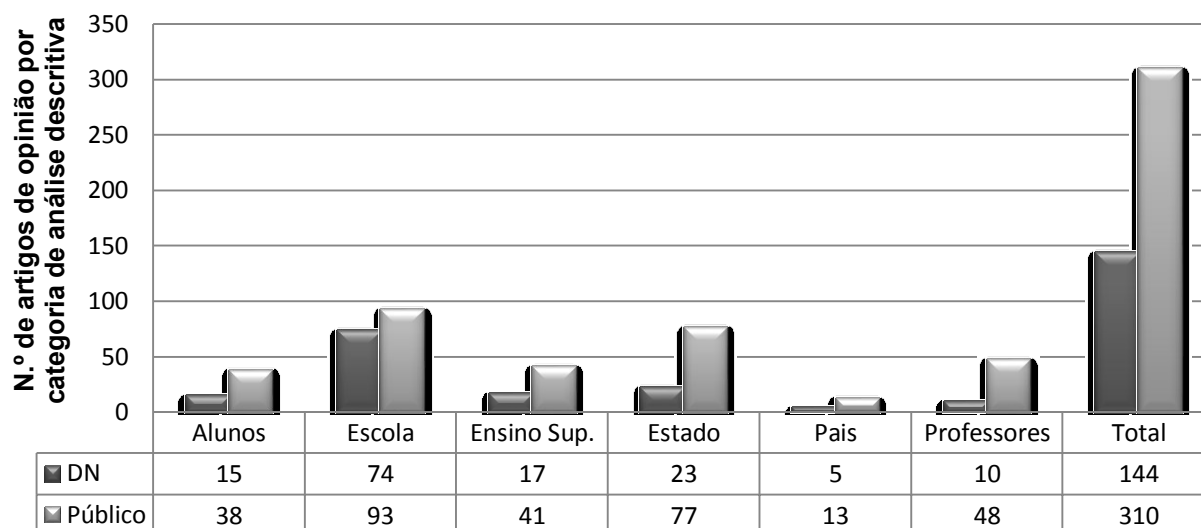
Após o levantamento de todos os artigos, organizámos em tabelas (Apêndice VIII) os dados informativos sobre os mesmos, estes traduziram-se em variáveis operatórias: o género jornalístico do artigo – primeira página, notícia, entrevista, artigo de opinião ou editorial –; variáveis formais: a data de publicação, o autor, o título –; e variáveis temáticas: o assunto abordado no artigo de opinião – alunos, escola, ensino superior, Estado, pais, professores (Tabela 1.10).

Tabela 1.10 - **Variáveis usadas para a organização dos artigos recolhidos.**

Operatórias	Variáveis	
	Formais	Temáticas
Género jornalístico	Data de publicação Autor Título	Assunto abordado

As tabelas atrás referidas permitiram-nos fazer algumas análises estatísticas. Assim, foi construído o gráfico da Figura 1.12, que, ao mostrar a distribuição de artigos de opinião pelas sete temáticas definidas, indica, de certa forma, a importância que cada uma assume para os comentadores, ou para o jornal em causa. Os termos usados para a classificação dos artigos são de carácter descritivo e tendem a ir ao encontro das palavras do título dos artigos ou do assunto do próprio texto. Realça-se ainda que as categorias encontradas para cada artigo não são rígidas. Por outras palavras, alguns artigos de opinião poderiam ter ser incluídos em duas categorias diferentes, mas, de forma a facilitar uma análise geral das temáticas tratadas, optámos pela singularidade.

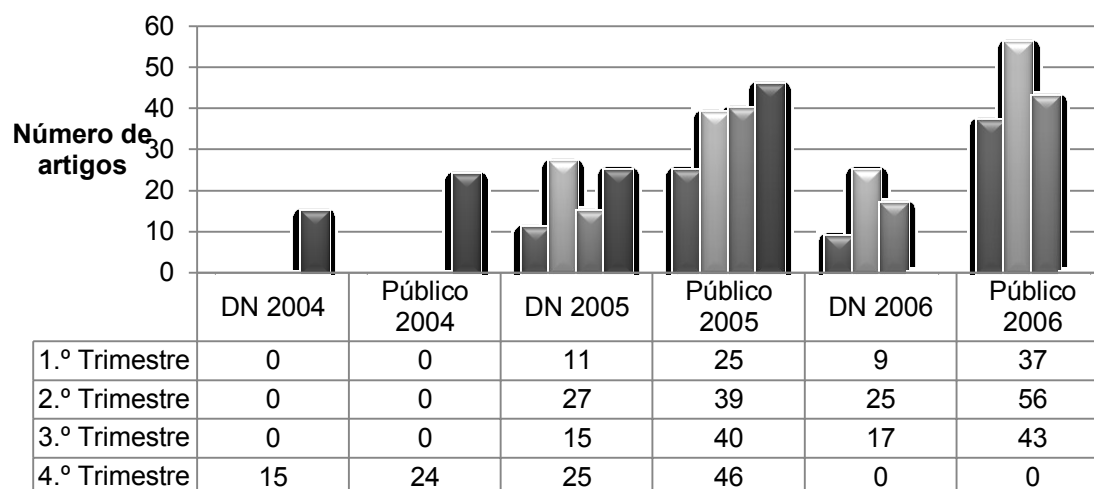
Figura 1.12 - **Distribuição de artigos de opinião por temáticas de estudo.**



Além disso, o gráfico da *Figura 1.12* indica igualmente que os autores dos artigos de opinião escrevem maioritariamente sobre a Escola e sobre o Estado, nos seus variados aspetos, sendo que o número de artigos que abordam diretamente o tema dos Pais é diminuto em relação aos outros seis. Apesar de o número de artigos sobre o ensino superior não ser desprezável – cerca de 17 por cento dos artigos publicados pelo *Diário de Notícias* e cerca de 13 por cento pelo *Público* –, esta temática, por não interessar diretamente a este estudo, não será considerada.

Numa análise numérica em que estudámos a distribuição trimestral de artigos de opinião publicados, quer pelo *Diário de Notícias*, quer pelo *Público* (*Figura 1.13*), notámos que o primeiro trimestre de 2005 e o seu análogo de 2006 são os períodos menos férteis na publicação destes textos. É interessante verificar que no *Diário de Notícias* os segundos trimestres de 2005 e de 2006 correspondem aos períodos em que foram encontrados mais artigos de opinião, sendo trimestres que sucedem os menos produtivos. Já no *Público*, não verificámos uma coincidência de valores nos anos de 2005 e 2006. Assim, em 2005, foi no quarto trimestre que se publicaram mais artigos de opinião, mas, em relação a 2006 foi no segundo trimestre.

Figura 1.13 - Distribuição trimestral de artigos de opinião recolhidos publicados pelo *Diário de Notícias* e pelo *Público* entre outubro de 2004 e setembro de 2006.



Uma análise numérica mais fina, evidenciada pela *Tabela 1.11*, permite-nos, de certo modo, verificar o número de artigos publicados mensalmente pelos dois jornais e, assim sendo, confrontar esses valores com os assuntos abordados nos artigos e com alguns acontecimentos da esfera política ou social.

Tabela 1.11 - Distribuição mensal de artigos de opinião recolhidos³³.

Diário de Notícias														Público													
Mês	j	f	m	a	m	j	j	a	s	o	n	d	j	f	m	a	m	j	j	a	s	o	n	d			
Ano																											
2004											5	8	4											8	10	6	
2005	2	2	7	6	11	10	7	4	4	4	10	11	9	8	8	10	13	16	18	10	12	6	13	27			
2006	1	2	6	2	5	18	10	1	6					9	13	15	17	15	24	19	14	10					

A *Tabela 1.11* desoculta, desta forma, dados que estavam, de certo modo, encobertos na análise trimestral estudada anteriormente. Ainda que no segundo trimestre de 2005 tenha sido encontrado um maior número de artigos publicados pelo *Diário de Notícias*, no primeiro mês deste período, abril, verificou-se a presença de apenas seis artigos. Desses seis artigos encontrados, observamos, pela *Tabela 1.12*, que em dois são expostos assuntos relacionados com a Escola e com o conhecimento; um alude ao ensino superior, mais especificamente ao Processo de Bolonha; outro dos artigos de opinião faz referência à sucessão no Ministério da educação, o que se relaciona com o início de um novo Governo Constitucional, em março de 2005; e em dois textos assinados são abordadas as novas tecnologias da informação e comunicação, vulgo TIC.

Tabela 1.12 - Artigos de opinião recolhidos, em abril de 2005³⁴.

³³ Artigos de opinião publicados pelo *Diário de Notícias* e pelo *Público* entre outubro de 2004 e setembro de 2006.

Data	Autor	Título	Assunto
05-04-12	José Alberto Xerez	<i>Do dispensário ao mercado.</i>	Escola
05-04-12	António Ribeiro Ferreira	<i>A esquerda do José e do Luís.</i>	Estado
05-04-14	Joaquim Infante Barbosa	<i>Bolonha – a prova dos nove.</i>	Ens. Superior
05-04-17	(Não identificado)	<i>Ulisses lê o jornal em Morro Reuter.</i>	Escola
05-04-21	João Morgado Fernandes	<i>A paixão de Sócrates.</i>	Escola
05-04-22	António Perez Metelo	<i>Inovar, arriscar.</i>	Estado

Por outro lado, no mês de junho de 2006, o mesmo jornal, *Diário de Notícias*, registou o maior número de artigos de opinião (18). Curiosamente, nos artigos de junho de 2006 (Tabela 1.13), encontrámos semelhanças, em assuntos abordados, com os de abril de 2005: novas tecnologias da informação e importância da leitura. Por exemplo, num artigo publicado a 4 de junho, escrito por João Morgado Fernandes e intitulado *Ler e Crescer*, é feita referência à importância da leitura, tendo o comentador uma opinião negativa acerca do acesso que os alunos têm às TIC:

Não é necessário estudar os clássicos porque já alguém os estudou por nós e agora esse saber está disponível, organizado, acessível. [...]
 A tendência já viria de trás, mas o boom das novas tecnologias acentuou a ideia de que não necessitamos de sujar as mãos na realidade.
 (2005, Junho 4). *Ler e Crescer. Público*

Por seu turno, Vasco Graça Moura publica três artigos sobre o ensino da Língua Portuguesa e, em 'Ubi sunt?', questiona a profissionalização dos professores desta disciplina para abordarem textos de autores conceituados.

Tabela 1.13 - Artigos de opinião recolhidos³⁵.

Data	Autor	Título	Assunto
06-06-02	Maria José Nogueira Pinto	<i>Educação: insistir num modelo sem futuro?</i>	Escola
06-06-03	Ana Sá Lopes	<i>Os papás vão dar notas aos profes.</i>	Professores
06-06-04	João Morgado Fernandes	<i>Ler e crescer.</i>	Alunos
06-06-06	Diogo Pires Aurélio	<i>Voltar ao básico.</i>	Escola
06-06-07	Pedro Rolo Duarte	<i>O fumo e o fogo.</i>	Professores
06-06-08	António José Teixeira	<i>Trabalhos para a Escola.</i>	Professores Estado

³⁴ Artigos de opinião publicados pelo *Diário de Notícias*, em abril de 2005.

³⁵ Artigos de opinião foram publicados pelo *Diário de Notícias*, em junho de 2006.

06-06-11	Proença de Carvalho	<i>Professores: a heresia da avaliação.</i>	Professores
06-06-12	Joana Amaral Dias	<i>A lei do mais forte.</i>	Alunos
06-06-13	João Morgado Fernandes	<i>Sementes de violência.</i>	Professores Escola
06-06-14	Helena Garrido	<i>Professor.</i>	Professores
06-06-14	Vasco Graça Moura	<i>Os livros, pois.</i>	Escola
06-06-17	João Morgado Fernandes	<i>Universidades.</i>	Ens. Superior
06-06-18	António José Teixeira	<i>Copianço.</i>	Alunos
06-06-20	José Manuel Barroso	<i>Um 10 de Junho diferente.</i>	Escola Estado
06-06-21	Vasco Graça Moura	<i>'Ubi sunt'?</i>	Escola
06-06-22	Mário Bettencourt Resendes	<i>Em busca de temas para além do futebol.</i>	Escola
06-06-27	Diogo Pires Aurélio	<i>A ordem e os infantes.</i>	Professores Escola
06-06-28	Vasco Graça Moura	<i>A indisciplina escolar.</i>	Professores Escola

Outros três artigos reportam-se à carreira docente. Num deles, Ana Sá Lopes parece gracejar com os elementos para a avaliação dos professores, intitulando o seu artigo de Os papás vão dar notas aos profes. O mesmo número de artigos de opinião faz alusão à violência que se vive nas escolas, considerando os professores como o elemento desfavorecido neste problema, como sucede no artigo *A ordem e os infantes*, assinado por Diogo Pires Aurélio:

Perante os exemplos de barbárie que toda gente já deve ter ouvido contar aos professores, ou a forma desabrida como as salas de aula são tomadas de assalto por pequenos delinquentes e que as televisões, ainda há bem pouco tempo, voltaram a mostrar, não há ninguém de bom senso que não reclame uma lei, uma inspecção, uma esquadra ou um ministério que ponha cobro a isto.
 Aurélio, Diogo Pires (2006, junho 27) *A ordem e os infantes. Diário de Notícias*

No que respeita ao *Público*, pela informação mostrada no gráfico da *Figura 1.13*, percebemos que o quarto trimestre de 2005 não corresponde ao período em que foram encontrados mais artigos de opinião publicados, todavia, dezembro foi o mês com maior número de artigos publicados (*Tabela 1.11*). Dos 27 recolhidos verificámos que em 13 se faz referência à retirada de crucifixos das paredes de algumas escolas e, portanto, à laicidade da Escola portuguesa (*Tabela 1.14*).

Tabela 1.14 - Artigos de opinião recolhidos, em dezembro de 2005³⁶.

³⁶ Artigos de opinião publicados pelo *Público* em dezembro de 2005.

Data	Autor	Título	Assunto
05-12-01	Eduardo Prado Coelho	<i>Vinte anos depois.</i>	Ens. superior
05-12-02	António Pinheiro Torres	<i>Crucifixos e liberdade.</i>	Estado. Escola
05-12-03	Helena Matos	<i>A cíclica reencarnação dos zelotas.</i>	Estado. Escola
05-12-03	Vasco Pulido Valente	<i>Não perguntem porquê.</i>	Estado
05-12-05	Santana Castilho	<i>A autonomia das escolas e o Pai Natal.</i>	Estado. Escola
05-12-06	Eduardo Prado Coelho	<i>Os perturbantes crucifixos.</i>	Estado. Escola
05-12-06	Vital Moreira	<i>A escola e a religião.</i>	Estado. Escola
05-12-06	José Vítor Malheiros	<i>A cruz na parede.</i>	Estado. Escola
05-12-07	Eduardo Prado Coelho	<i>Cruzes.</i>	Estado. Escola
05-12-08	José Manuel Fernandes, editorial.	<i>Claudicar nos exames.</i>	Alunos.
05-12-09	Vasco Pulido Valente	<i>Muito inteligente.</i>	Estado
05-12-09	Esther Mucznik	<i>Laicidade e liberdade religiosa.</i>	Estado. Escola
05-12-09	António Bagão Félix	<i>"Os perturbantes crucifixos" - uma resposta a EPC.</i>	Estado. Escola
05-12-10	Aldina Silveira Lobo	<i>Cuide do Português, Sra. Ministra.</i>	Alunos. Avaliação
05-12-10	Helena Matos	<i>Ai Portugal!</i>	Estado. Escola. Alunos
05-12-10	João Cândido da Silva	<i>Facilidades.</i>	Alunos
05-12-11	José Manuel Fernandes, editorial.	<i>Estado e religião: as duas tradições.</i>	Estado. Escola
05-12-05	Graça Franco	<i>Não se esqueçam do prego!</i>	Estado. Escola
05-12-05	Guilherme Valente	<i>"Eduquês" escondido com ministra de fora.</i>	Estado. Alunos
05-12-13	Rui Baptista	<i>A ordem dos Professores e o Partido Socialista.</i>	Professores
05-12-13	José Vítor Malheiros	<i>Exames.</i>	Alunos
05-12-19	Mário Pinto	<i>República, educação e liberdade.</i>	Estado. Escola
05-12-19	Santana Castilho	<i>Governar aos tropeções é mau.</i>	Estado. Escola
05-12-20	Eduardo Prado Coelho	<i>A senhora ministra.</i>	Estado. Professores
05-12-20	José Vítor Malheiros	<i>Ainda os exames.</i>	Alunos.
05-12-30	Joaquim Azevedo	<i>Educação: enfrentar o sistema de irresponsabilidade.</i>	Estado. Escola.

Salientamos que este tema foi escolhido para trabalhar a primeira hipótese desta investigação: *Os artigos de opinião sobre a educação assumem e legitimam a parentocracia na nova classe média*; pelo que alguns dos artigos mencionados na tabela serão novamente estudados no capítulo IV.

Vital Moreira, por exemplo, sai em defesa da retirada dos crucifixos, salientando que a Escola pública portuguesa é laica e, como tal, deve manter-se a separação entre o Estado e a Igreja:

O princípio da separação entre o Estado e as igrejas está no cerne da própria ideia de República entre nós, tendo associado desde a origem a ideia da laicidade da escola pública. Ambas as noções são condição essencial da cidadania republicana, da liberdade religiosa, da igualdade de tratamento das confissões religiosas, da não identificação confessional do Estado e do ensino público. Moreira, Vital (2005, dezembro 06)

Todavia, Mário Pinto comenta este artigo notando que o autor “com a antecedência de cinco anos, está já convidado para preparar as comemorações oficiais do centenário da República Portuguesa” (2005, dezembro 19). E faz também alusão ao fundamento defendido por Vital Moreira sobre a necessidade de separar o Estado da Igreja:

O conceito de república não repele que o Estado garanta uma rede de escolas do Estado, que podem ser laicas; mas não exige que esta rede seja monopolista, e o Estado pode igualmente financiar escolas privadas que prestem um serviço público. Se assim não fosse, por exemplo a Alemanha não seria uma república. E as monarquias nórdicas, da Holanda e da Bélgica, onde o Estado paga as escolas cristãs, seriam o quê? Pinto, Mário (2005, dezembro 19)

Este autor parece relacionar igualmente o avolumar desta polémica em torno da existência de crucifixos nas paredes das escolas, “poucas escolas”, salienta, com a aproximação das eleições legislativas:

Creio que, talvez não por acaso em tempo de campanha eleitoral, houve quem quisesse açular uma guerra político-religiosa a propósito da presença do crucifixo de Cristo em algumas, poucas, escolas públicas.

[...]

Aos católicos, legitimamente monárquicos ou republicanos, eu aconselharia a aceitarem a falsa neutralidade e as limitações do pluralismo da escola estatal. Mas também a reivindicarem que uma tal escola é, por natureza, apenas supletiva e optativa, devendo o Estado garantir, com igualdade de apoio financeiro, o direito social à educação escolar dos cidadãos que preferam outra

escola. Liberdade de escola, é tão somente do que necessita a nossa "cidadania tout court".
Pinto, Mário (2005, dezembro 19)

Podemos considerar se a questão em torno da laicidade da Escola não estará conectada à livre escolha do estabelecimento de ensino por parte dos pais. Aliás, o comentador António Pinheiro Torres parece ir ao encontro das palavras de Mário Pinto:

Ora, na retirada dos crucifixos, aquilo a que assistimos é contrário — ou seja, a adopção do laicismo (aquela atitude que consiste em afastar a religião do espaço público) como religião do Estado.

[...]

Para nós católicos, o ponto fundamental é este: o da liberdade. A liberdade de educarmos os nossos filhos como entendemos. Torres, António Pinheiro (2005, dezembro 2)

A liberdade, referida por António Pinheiro Torres, de os pais poderem colocar os seus filhos em escolas com perfil religioso parece ser defendida também por outros. Por exemplo, no projeto educativo do Colégio Salesianos do Estoril justifica-se, de certo modo, a existência deste tipo de estabelecimentos de ensino ao ser mencionado que é vontade dos pais dos alunos, que os seus filhos tenham uma educação religiosa³⁷:

O critério principal que leva os pais a escolherem esta escola para os seus filhos é, sem dúvida, a sua qualidade salesiana.

Hoje, a Escola Salesiana, herdeira do método educativo de S. João Bosco, tenta imitá-lo através da prática da sua pedagogia, cultivando: Uma educação baseada na trilogia: razão - religião – carinho [...].

Por sua vez, Eduardo Prado Coelho refere a falta de pertinência no contexto eleitoral: “É evidente que não se trata do mais importante tema da vida portuguesa, e talvez não fosse útil abrir mais este motivo de conflito nas presentes circunstâncias de crise e eleições” (2005, dezembro 06). Helena Matos parece corroborar esta ideia ao mencionar: “não deixa de ser peculiar que no ano de 2005 esta ainda seja uma questão supostamente fracturante” (2005, dezembro 03).

Os meses de setembro e outubro são marcados, na esfera escolar, pelo início do ano lectivo, no entanto, o número de artigos de opinião publicados durante estes dois meses, no período de tempo estudado, parece ser pouco relevante (*Tabela 1.11*). São escassos os artigos de opinião que aludem ao começo do ano lectivo. Sendo assim, talvez possamos inferir que esta temática pouco interessa aos comentadores de artigos de opinião. No entanto, no editorial de João Morgado Fernandes, publicado no *Diário de Notícias* a 15 de setembro de 2005, é feita referência a este assunto: “O ano lectivo que hoje começa

³⁷ Disponível dezembro 02, 2005, em http://www.estoril.salesianos.pt/projecto_educativo.aspx.

promete pequenas-grandes revoluções. Em vez de, pela enésima vez, se discutirem grandes reformas, são atacadas algumas das deficiências mais evidentes do sistema”.

No período que decorreu entre outubro de 2004 e o mesmo mês de 2006, entrou em funções, em Portugal, o XVI Governo Constitucional, presidido por Pedro Santana Lopes e, em resultado de eleições legislativas antecipadas, a 12 de março de 2005, o XVII Governo Constitucional, presidido por José Sócrates, daqui resultando que, até março de 2005, foi Ministra da educação Maria do Carmo Félix Seabra, sucedida no cargo por Maria de Lurdes Reis Rodrigues.

Ao cruzarmos estes acontecimentos políticos com a *Tabela 1.11* observamos que a sucessão no Ministério da educação poderá ter tido uma importância relativa para os autores dos artigos encontrados. Como evidencia, aliás, a *Tabela 1.15*.

Tabela 1.15 - Alguns artigos de opinião recolhidos sobre a sucessão no Ministério da educação publicados pelo *Diário de Notícias* e pelo *Público*.

Jornal	Data	Autor	Título	Citações Significativas
<i>Diário de Notícias</i>	05-03-08	Luís Delgado	<i>Os 16 ministros.</i>	Lurdes Rodrigues uma incógnita, que pode dar resultado ou desaparecer no conjunto. Só ela saberá.
	05-03-09	Luís Delgado	<i>Os ministros que acabam.</i>	Dos 18 ministros que cessam funções, no sábado, há méritos indiscutíveis. [...] Maria do Carmo Seabra técnica mas não política, teve o azar das listas. Precisava de mais meses.
	05-04-12	António Ribeiro Ferreira	<i>A esquerda do José e do Luís.</i>	A começar pela educação, um cancro mais do que diagnosticado e que ninguém tem coragem de tratar de forma decisiva, corajosa. A generalidade dos professores é ignorante, os alunos saem das escolas iletrados e os sócia-listas no poder, grandes responsáveis pelo laxismo, falta de rigor e de disciplina nas escolas, já prometem acabar com os exames do 9.º ano, para grande satisfação dos estabelecimentos de ensino, que odeiam ser avaliados, dos professores, que escondem a incompetência com métodos de avaliação mentecaptos, e de muitos pais, que adoram ver os meninos e meninas ignorantes passar de ano e ficam altamente preocupados se as suas criancinhas têm muitos trabalhos de casa, testes e os horrorosos exames de avaliação.
<i>Público</i>	05-02-25	Miguel Sousa Tavares	<i>O fim de um pesadelo.</i>	A imagem mais marcante que retive da noite eleitoral foi a da Ministra da educação, Maria do Carmo Seabra, com o seu ar de tia incomodada, a declarar que não conseguia entender nem explicar as razões da monumental varrida que o país deu a Pedro Santana Lopes [...].
	05-03-01	José Vítor Malheiros	<i>Desejos de</i>	É natural: da mesma forma que até hoje não conseguiu [a ministra da Educação] compreender

05-03-12	Santana Castilho	Ano Novo.	o que correu mal no mais desastrado concurso de colocação de professores a que o país já assistiu [...].
		<i>Esperar para ver.</i>	O terceiro chama-se educação. É compreensível que Sócrates não tenha querido recuperar a 'paixão da educação' e tenha preferido um 'choque tecnológico'. [...] Maria de Lurdes Rodrigues não é certamente a pessoa mais competente para assumir a ciclópica tarefa que a espera, se quiser fazer certo. Porque lhe falta conhecimento detalhado do sistema.

Como parecem indicar alguns dos excertos dos artigos de opinião reproduzidos na *Tabela 1.15*, a então Ministra da educação Maria do Carmo Seabra é recordada pela dificuldade na concretização do concurso de colocação de professores. No entanto, Luís Delgado, em *Os ministros que acabam*, parece exprimir alguma dorlência pela situação que envolveu a Ministra da educação. Salienta-se que no *Diário de Notícias* foram publicadas quatro primeiras páginas sobre este assunto, três delas com fotografias, enquanto no *Público* foram publicadas duas, o que reforça a perspetiva deste ser um assunto com relevo assumido pelos *mass media* e, portanto para os leitores destes jornais.

Por outro lado, a *Tabela 1.15* contém excertos nos quais a situação da educação em Portugal parece ser caracterizada como negativa e carente de um forte desempenho do Ministério da educação. Santana Castilho, no artigo *Esperar para ver*, menciona que Maria de Lurdes Rodrigues lhe é desconhecida, ao mesmo tempo que deixa transparecer alguma dúvida nas suas capacidades para desempenhar o cargo político atribuído:

Porque lhe falta conhecimento detalhado do sistema. [...] Porque lhe falta peso político necessário para vencer o alheamento que os actos falhados descritos indiciam.
 [...] A inteligência, a determinação e o sentido prático que me dizem possuir chegarão? Vamos esperar para ver. Castilho, Santana (2005, março 12)

Por esta análise, talvez possamos considerar a existência de uma fase própria para abordar assuntos relacionados com o ensino superior, com os exames nacionais ou com os professores. Por exemplo, a temática da avaliação, apresentada conjuntamente com o (in)sucesso escolar, surge normalmente quando os alunos estão a ser sujeitos a exames ou quando ocorre a publicação de resultados de exames nacionais ou internacionais. Já a temática dos professores é relacionada, por vezes, com os concursos nacionais e, portanto, abordada num período de tempo próprio.

A capacidade dos jornais de referência de agendarem temáticas e de classificarem assuntos por grau de importância – que corresponde à teoria *agenda-setting* – mostra como estes jornais podem regular os debates sociais.

Relativamente à recolha dos artigos de opinião, importa clarificar que, a dado momento, houve a ponderação de que seria importante alargar o âmbito da sua recolha, de forma a contemplar também os suplementos dos jornais considerados. Partimos do princípio que os leitores do *Diário de Notícias* e do *Público* poderiam não ser os mesmos dos leitores dos suplementos editados por estes periódicos ao fim-de-semana e procurámos assim recolher também artigos de opinião publicados pelo *Notícias Magazine*, suplemento dominical do *Diário de Notícias*, pela *Xis* e pela *Pública*, suplementos do *Público* de sábado e de domingo, respetivamente. A recolha destes artigos foi feita página a página na Mediateca da Câmara Municipal de Lisboa. Salienta-se, todavia, que nem todas as edições estavam disponíveis.

Outrossim, na interpretação de um inquérito realizado aos leitores do *Notícias Magazine* refere-se que estes são principalmente mulheres, ao contrário do que sucede no jornal *Diário de Notícias*. Num artigo publicado pela revista em 22 de maio de 2005 é referido: “Sim, que se os jornais são lidos maioritariamente por homens, a nossa revista dá o grito do Ipiranga ao domingo, abrindo as portas também ao sexo feminino” (p. 14). O mesmo artigo revela também que Manuel Ribeiro, um dos comentadores deste suplemento é o preferido dos leitores:

Quanto aos nossos cronistas, tivemos todos boas notas, mas, é preciso dizê-lo, foi Manuel Ribeiro, o autor semanal das ‘Provocações’, que tantas dores de cabeça dão a algumas pessoas, que recebeu a melhor nota: 37 por cento dos inquiridos deram-lhe a nota máxima. (p. 14)

Também em véspera da primeira publicação da *Xis*, como suplemento do *Público* (até fevereiro de 2001 esta revista era um suplemento do *Correio da Manhã*), Laurinda Alves enumera algumas das características que justificam o êxito da *Xis*³⁸:

[...] a revista tem três conceitos-base que explicam, em grande medida, o seu sucesso: construção — melhor é possível; transformação — não vamos conseguir mudar o Mundo se não nos mudarmos a nós próprios, a maneira como olhamos as coisas e nos deixamos tocar por elas; interactividade — dirigida aos problemas e vidas reais dos leitores.

José Manuel Fernandes, no mesmo texto, salienta que faltava ao *Público* uma revista dirigida às mulheres: “o *Público* não tinha uma revista feminina e daí o interesse em cativar o público feminino através de um produto como a *Xis*”.

³⁸ Disponível setembro 29, 2009, em http://www.meiosepublicidade.pt/2001/04/12/xis_maneyras_de_continuar/

A *grosso modo*, podemos assumir que os suplementos *Not3cias Magazine* e *Xis* seriam dirigidos principalmente ao p3blico feminino, no entanto, o suplemento de domingo do *P3blico*, a *P3blica*, teria mais leitores masculinos. Assim, 3 poss3vel tamb3m considerarmos que as tem3ticas abordadas nos artigos de opini3o dos suplementos dos dois jornais considerados podem n3o ser as mesmas dos artigos de opini3o publicados nos cadernos principais dos dois per3dicos, ou pelo menos o tipo de abordagem pode ser distinto.

Como os estudos citados pelo *Bareme Imprensa* n3o identificam o tipo de imprensa escrita escolhido pelos diferentes leitores, n3o poderemos com certeza afirmar se as mulheres e os homens l3em jornais, ou revistas, de igual forma. Assim ponder3mos que os artigos recolhidos nas revistas semanais dos dois jornais di3rios utilizados deveriam merecer um tratamento id3ntico aos artigos encontrados nos per3dicos. Sem real3ar, portanto, que os artigos de opini3o publicados pelas revistas-suplemento podem ter conte3dos ditos femininos ou com maior interesse para as mulheres leitoras.

Todavia, adiantamos que a ACD de cada um dos artigos publicados pelas revistas-suplemento encontra-se em *Ap3ndice IX*, de forma a n3o quebrar o ritmo do texto da Tese.

Os 32 artigos de opini3o encontrados no *Not3cias Magazine* foram organizados numa tabela (*Ap3ndice VI*) na qual constam a data de publica33o, o autor, o t3tulo e o assunto abordado – alunos, escola, ensino superior, Estado, pais, professores e outros, tal como os 52 artigos recolhidos da *Xis* e os 6 da *P3blica*. Com a finalidade de comparar a frequ3ncia de publica33o dos temas referidos entre a vers3o jornal e a vers3o revista, constru3mos os gr3ficos das *Figuras 1.14* e *1.15*.

A leitura das figuras permite-nos considerar que temas ligados 3 Escola s3o os mais frequentes, quer no Di3rio de Not3cias, quer na revista *Not3cias Magazine*. No entanto, o Estado, apesar de ser a segunda categoria na prefer3ncia dos autores dos artigos de opini3o do Di3rio de Not3cias, n3o acolhe nenhum artigo na *Not3cias Magazine*. Talvez a raz3o de isso acontecer, assente em duas viabilidades: ou os artigos publicados, ao domingo, pela revista do Di3rio de Not3cias se dirigem a leitores menos interessados em quest3es pol3ticas ligadas ao Minist3rio da educa33o ou os autores dos artigos publicados neste suporte preferem abordar outras 3reas.

Figura 1.14 - Compar33o relativa entre o n3mero de artigos de opini3o recolhidos³⁹.

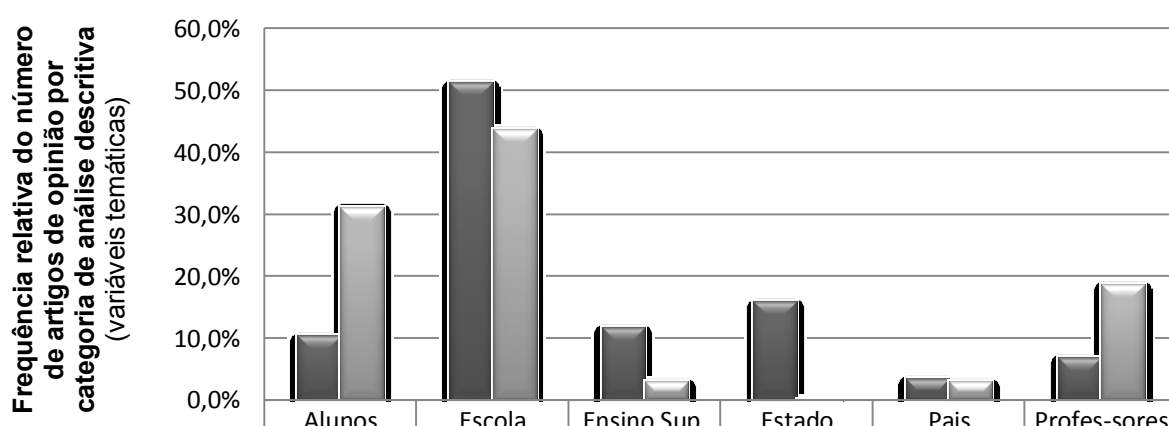
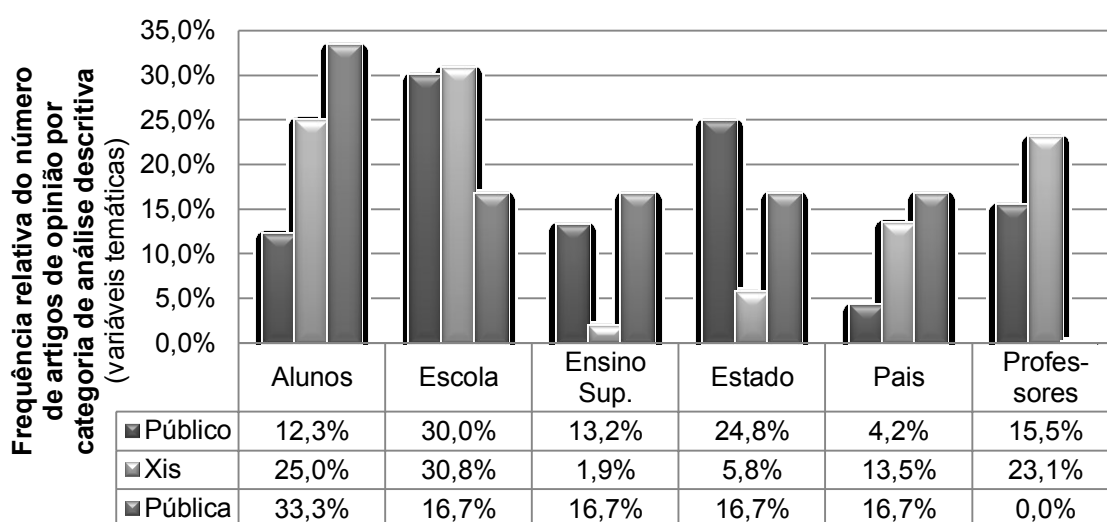


Figura 1.15 - Comparação relativa entre o número de artigos de opinião recolhidos⁴⁰.



Assim, enquanto Eduardo Sá e Vasco Prazeres escrevem principalmente sobre a Escola (e a educação sexual); Manuel Ribeiro e Zé de Bragança opinam sobre os professores e o sucesso dos alunos, e Isabel Stilweel parece apresentar as temáticas abordadas nos diferentes artigos da *Notícias Magazine*, como seria de esperar, já que ocupa o lugar de sua diretora.

À semelhança do gráfico da *Figura 1.14*, também o da *Figura 1.15* mostra que a temática da Escola é a mais representada, tanto no *Público* como na revista *Xis*. Apesar deste dado não ser coincidente com o da *Pública*, na qual os artigos ligados aos alunos têm maior expressão, a sua relevância pode ser desconsiderada, uma vez que apenas foram publicados seis artigos no período de tempo escolhido, e todos em 2006.

Notamos igualmente que assuntos relacionados com o Estado são pouco abordados pelo suplemento de sábado do *Público*, ao contrário do que sucede no próprio jornal, em que é a segunda categoria com maior percentagem.

⁴⁰ Artigos de opinião publicados pelo *Público*, jornal, pela *Xis* e pela *Pública*, revistas.

É também interessante verificar que 13,5 por cento dos artigos de opinião publicados pela *Xis* abordam a temática dos pais enquanto no *Público*, jornal, a percentagem é de apenas 3,2 por cento. Tanto na *Xis* como na *Pública*, o número de autores que assinam os artigos de opinião que envolvem a Educação é diminuto. Na *Xis*, encontrou-se um artigo assinado pelo diretor do jornal, José Manuel Fernandes; três pela diretora da revista, Laurinda Alves, e os restantes 48 por Daniel Sampaio. Na *Pública*, os seis artigos de opinião são da autoria de Filomena Mónica. Talvez o pequeno leque de autores ajude a explicar os valores atribuídos a cada categoria de análise descritiva visíveis no gráfico da *Figura 1.15*.

1.2.2.1 - Comentadores dos artigos de opinião recolhidos. Fairclough (2003) refere que o autor pode ser um simples indivíduo, mas que a autoria pode também ser coletiva: “authorship can be collective without that necessarily being clear from a text (various hands for example may contribute to a news report)” (p. 12). Sendo que define: “I shall be primarily referring to whoever can be seen as having put the words together, and as taking on commitments to truth, obligations, necessity and values by virtue of choice in wording” (p. 12).

É, portanto, necessário verificarmos quem são os autores dos artigos de opinião sobre a educação que publicam nos jornais e nas revistas-suplemento desses jornais, (Tabela 1.16), como modo de conhecer os seus interesses profissionais e de melhor entender o contexto de produção de cada artigo analisado.

No perfil traçado, é curioso notarmos que a maioria dos comentadores *do Diário de Notícias* considerados não é jornalista. Aliás, no *Notícias Magazine* apenas a diretora exerce a atividade de jornalista, estando dois comentadores ligados à saúde: Eduardo Sá é psicólogo clínico enquanto Vasco Prazeres é médico. Já no jornal *Diário de Notícias*, dois dos comentadores estão ligados à Economia, João César das Neves e Manuel Ribeiro.

Pelo contrário, no *Público*, três dos cinco comentadores referidos estão ligados à comunicação social. Figueiras (2005) defende que o investimento crescente do jornal *Público* em comentadores jornalistas se relaciona com “uma estratégia de auto-valorização do jornal, na medida em que os colaboradores Jornalistas fazem parte da equipa editorial do *Público*” (p. 101). Esta perspetiva parece ser combatida por Abrantes (2008) quando relaciona a presença de comentadores jornalistas na imprensa escrita com a redução de gastos económicos:

Está muito em voga em Portugal uma tendência contestável, em que o DN não é exceção. Ocupa-se excessivo espaço de opinião com a opinião de jornalistas. Ressalvo que há comentadores de qualidade entre estes. Mas também é mais barato, por vezes. Compreendo também que haja necessidade de renovar os colunistas. (p. 29)

Tabela 1.16 - Perfil simples dos comentadores que publicam sobre a Educação no *Diário de Notícias* e no *Público*.⁴¹

Autor	Artigos ⁴²		Actividade Profissional	Outros Dados
	F. Abs	F. Rel.		
<i>Diário de Notícias</i> (Jornal)				
António José Teixeira	7	4,9%	Licenciado em Comunicação Social pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (editoriais).	Foi diretor do <i>Diário de Notícias</i> e da <i>SIC Notícias</i> .
Helena Garrido	7	4,9%	Licenciada em Economia pela Faculdade de Economia da Universidade Nova de Lisboa (editoriais).	Subdiretora do <i>Jornal de Negócios</i> .
João César das Neves	12	8,3%	Professor Catedrático. Presidente do Conselho Científico da FCEE. Doutorado em Economia (UCP), Mestre em Economia (UNL), Mestre em Investigação Operacional e Engenharia de Sistemas (IST), Licenciado em Economia (UCP).	
João Morgado Fernandes	7	4,9%	Jornalista (editoriais)	Foi director adjunto do <i>Diário de Notícias</i> e jornalista da <i>Rádio Comercial</i> e agência Lusa.
Vasco Graça Moura	6	4,3%	Licenciado em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa.	Deputado ao Parlamento Europeu entre 1999 e 2009. Colaborador de jornais, revistas e de televisão.
<i>Diário de Notícias</i> (Notícias Magazine)				
Eduardo Sá	17	23,3%	Psicólogo clínico, psicanalista e professor de psicologia clínica na Universidade de Coimbra e no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, em Lisboa.	Colaborou na revistas <i>XIS</i> , <i>Público</i> , e na <i>Adolescentes</i> .
Isabel Stilwell	9	30,6%	Jornalista e escritora.	Foi directora, da revista <i>Notícias Magazine</i> . É directora do jornal <i>Destak</i> .
Manuel Ribeiro	6	20,0%	Economista	
Vasco Prazeres	4	13,3%	Médico. Terapeuta Sexual.	
Zé de Bragança	4	13,3%	Personagem criado.	
<i>Público</i> (Jornal)				
José Manuel Fernandes	21	6,8%	Jornalista (editoriais).	Diretor do <i>Público</i> . Deputado ao Parlamento Europeu desde 2009.
Eduardo Prado Coelho	24	7,7%	Escritor, ensaísta e professor universitário. (Faleceu a 07-08-25)	Cronista e colaborador permanente do <i>Público</i> desde a sua fundação.

⁴¹ Para cada suporte (jornal e revistas suplemento) estão referidos apenas os cinco autores com artigos mais publicados, incluíram-se os editoriais.

⁴² Os valores relativos são considerados em relação a outros autores presentes no mesmo formato.

Helena Matos	16	5,2%	Jornalista.	Foi chefe de redacção da revista <i>Máxima</i> e directora da revista <i>Atlântico</i> .
Santana Castilho	42	13,5%	Professor da Escola Superior de Educação de Santarém.	
Vital Moreira	11	3,5%	Licenciado em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa. Doutor em Ciências Jurídico-Políticas.	
<i>Público (Xis)</i>				
José Manuel Fernandes	1	1,9%	Jornalista (editoriais).	Diretor do <i>Público</i> . Deputado ao Parlamento Europeu desde 2009.
Laurinda Alves	3	5,8%	Jornalista (editoriais), escritora.	Foi Directora da <i>Xis</i> . Em 2000, foi distinguida com o grau de Comendador da Ordem do Mérito pelo debate e defesa das questões educativas.
Daniel Sampaio	48	92,3%	Psiquiatra e terapeuta familiar. Professor na Faculdade de Medicina de Lisboa	
<i>Público (Pública)</i>				
Filomena Mónica	6	100%	Licenciada em Filosofia pela Universidade de Lisboa. Doutorada em Sociologia pela Universidade de Oxford.	

O autor contrapõe ainda que a ausência de comentadores especialistas pode contribuir para o enfraquecimento da discussão pública de determinadas temáticas: “O problema é que a discussão pública, por vezes, fica empobrecida porque os jornalistas afastam os não jornalistas dessa discussão” (pp. 29-30).

Apesar de podermos discutir a relevância da presença de jornalistas como comentadores em jornais de referência, parece ser incontestável o interesse destes jornais contratarem comentadores com determinados cargos ou perfis profissionais. Aliás, verifica-se que dois autores de artigos de opinião, um no *Diário de Notícias* e outro no *Público*, marca(ram) presença no Parlamento Europeu, o que pode de certo modo mostrar como a escolha dos comentadores não é feita ao acaso, mas também pode significar que a publicação de artigos de opinião marca a vida profissional dos autores, por exemplo, ao permitir o seu acesso à vida política, ou ao valorizar os seus pontos de vista junto da audiência. A participação de comentadores nos periódicos pode ser igualmente justificada pelo seu *curriculum vitae*. Na *Xis*, suplemento de sábado do *Público*, quase todos os artigos de opinião sobre educação são assinados por Daniel Sampaio, que, além de ser um conceituado psiquiatra, tem vários livros publicados sobre os jovens e a família. O mesmo sucede com Filomena Mónica, que assina os artigos publicados pela *Pública*, suplemento de domingo do mesmo jornal. Neste sentido, parece situar-se a perspetiva de Figueiras (2005), referindo ao que levou a liberalização do sector e a luta pelas audiências:

[...] no campo da informação, o recurso a opiniões especializadas ou credenciadas no 'Espaço Público' português, tem feito com que, por um lado, aumente a quantidade de *Opinion Makers* nos diversos Media, mas principalmente, que os *Opinion Makers* de referência acumulem e/ou transitem de Media, permanecendo assim no 'Espaço Público'. (p. 15)

Figueiras (2005) reforça ainda que os comentadores, num jornal, aparecem como “vedetas (possuidoras de um capital simbólico socialmente reconhecido) que ajudam na promoção dos meios de comunicação social onde colaboram” (p. 16). Por outro lado, a mesma autora explica que estes comentadores ao poderem manifestar-se publicamente e com alguma regularidade, vêem a sua imagem mediática a ser projetada.

Um outro aspeto que pode ser considerado é a percentagem baixa de elementos do sexo feminino entre os comentadores considerados, uma vez que apenas verificámos a presença de uma mulher em cada um dos meios de comunicação social – Helena Garrido (*Diário de Notícias*), Isabel Stilwell (*Notícias Magazine*), Helena Matos (*Público*), Laurinda Alves (*Xis*) e Filomena Mónica (*Pública*). Apesar de ser um dado consensual a dificuldade das mulheres no acesso a lugares de decisão política ou à visibilidade pública, não deixa de ser interessante reconhecer que mesmo nos artigos de opinião sobre a Educação, espaço no qual prevalecem as mulheres, o número de comentadoras é inferior ao de comentadores.

Sobre estas questões de género, Figueiredo (2005) conclui: “se o Espaço Opinião é um circuito reduzido e disputado é normal que sejam os mais fortes a dominá-lo e, neste caso, os mais fortes são necessariamente os Homens, que, por sua vez são também recrutados por Homens” (p. 112). Por outro lado, Abrantes (2008), enquanto provedor dos leitores do *Diário de Notícias*, parece considerar negativa a pouca presença de artigos de opinião assinados por mulheres, pois, segundo ele, a diminuta taxa de feminização de comentadores poderá ter efeitos económicos no jornal – ao diminuir a possibilidade de ser comprado por mais mulheres –, mas também efeitos sociais – ao dar uma imagem masculinista do jornal:

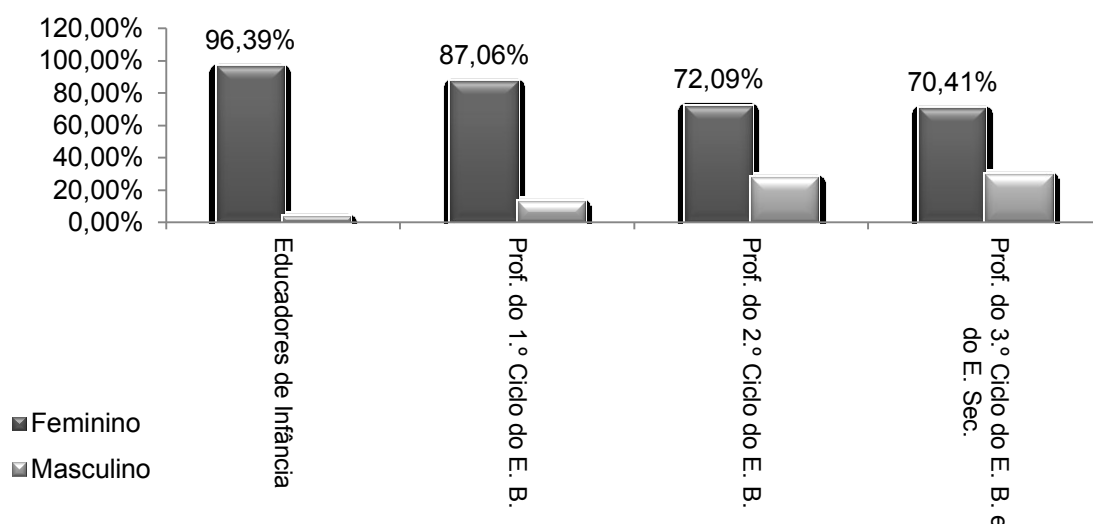
A escassez de reconhecimento feminino poderá ter eventuais efeitos económicos deixando de lado potenciais compradores. Mas são também os efeitos sociais que devem ser ponderados pois pode fazer-se crer que o pensamento é...masculino. Talvez as mulheres se reconhecessem mais na imprensa se os seus pares se exprimissem com maior regularidade. (p. 164)

É interessante notar que o *Público* tem, como *expert* em assuntos da Educação, um homem, Santana Castilho. Este autor, tal como foi já referido é professor coordenador na Escola Superior de Educação de Santarém. Podemos também acrescentar que as opiniões

manifestadas pelos outros comentadores do *P3blico*, n3o especialistas em Educa33o, concorrem com Santana Castilho. Todavia, 3 de considerar que a legitimidade das opini3es de quem n3o 3 especialista nesta 3rea, est3, de certa forma, assegurada por estas permitirem uma vis3o da educa33o atrav3s de outros prismas.

Contudo, 3 do senso comum que o n3mero de mulheres presentes na 3rea da Educa33o 3 bastante superior ao dos homens, perspetiva que 3, ali3s, apoiada por dados retirados do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educa33o (GEPE)⁴³ e indicados no gr3fico da *Figura 1.16*. Assim no ano lectivo 2007/08, a taxa distribui33o das professoras, embora seja vari3vel segundo o n3vel de ensino – 3 medida que o este vai aumentando, a taxa de feminiza33o vai diminuindo – 3 sempre superior 3 dos homens.

Figura 1.16 - Distribui33o dos docentes, segundo o g3nero, por n3vel de educa33o ou ensino para o ano lectivo de 2007/08.



1.3 – 3ltima P3gina

Escolhemos uma *Janela* de Maluda, para iniciar o primeiro cap3tulo do nosso trabalho de investiga33o, pela mensagem metaf3rica que este elemento arquitet3nico encerra. A janela permite a entrada de luz, conhecimento, numa divis3o; por3m, o jogo complexifica-se j3 que no reflexo dos vidros desta janela cidadina se observam outras janelas.

Neste cap3tulo, procur3mos identificar a metodologia da Tese procurando dar um especial cuidado 3 entrevista e 3 an3lise cr3tica de discurso. Tal como referimos, n3o assent3mos as nossas prefer3ncias na facilidade, mas antes na coer3ncia e no contributo que a metodologia poderia dar 3 investiga33o. As nossas op33es metodol3gicas foram

⁴³ *Perfil do Docente 2007/08*. Dispon3vel outubro 26, 2009, em http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=7&fileName=Perfil_do_Docente_2007_08.pdf

explicitadas no desenho da investigação (*Figura i.02*), bem como na definição e contextualização das hipóteses de estudo.

Preocupamo-nos também em justificar o recurso a artigos de opinião sobre a educação, publicados no Diário de Notícias e no Público, como instrumentos de investigação. Entendemos que eles permitem conhecer e discutir as hipóteses de estudo definidas, pois numa época em que os meios de comunicação social adquirem um valor crescente, torna-se essencial compreender os propósitos e os efeitos destes artigos.

No entanto, consideramos que o discurso, contido nos artigos de opinião, torna-se, ele próprio, no objeto de estudo. Neste sentido, reconhecemos o discurso dos artigos de opinião como meio capaz de legitimar e de persuadir o outro.

Ainda assim, torna-se essencial perceber se a comunicação social pode influenciar a audiência, bem como diluir e legitimar determinadas perspetivas ou condutas. Importa igualmente conhecer o léxico usado, em comunicação social, e compreender o que é um comentador. Deste modo, podemos discutir a possibilidade de a comunicação social corresponder a uma forma de poder.

II

A Comunicação Social Enquanto Poder



Paula Rego (1994). *Dog Woman*.

Power is conceptualized both in terms of asymmetries between participants in discourse events, and in terms of unequal capacity to control how texts are produced, distributed and consumed (and hence the shapes of texts) in particular sociocultural contexts.

Norman Fairclough (1995, p. 11)

As palavras de Norman Fairclough na epígrafe anterior conduzem-nos a uma ideologia hegemónica na situação de produção e de consumo do discurso. Esta perspetiva percorre todo o texto desta Tese, embora assuma naturalmente tonalidades distintas.

O estudo isolado de artigos de opinião, desligado, portanto, de um quadro teórico consistente mostrou-se supérfluo. Isto porque é pouco provável que os leitores formem as suas convicções com base apenas nos artigos de jornal que lêem, quando têm ao seu dispor muitos outros meios de comunicação: televisão, rádio e internet, por exemplo. Sem contar com as redes sociais de comunicação que se baseiam em simples conversação. Desta maneira e tal como temos vindo a registar, procuramos que a análise dos artigos escolhidos se aproxime do quadro teórico em estudo, de modo que fosse permitida a presença constante de um diálogo entre os dados teóricos definidos pelos diversos autores e as alusões levantadas pelos comentadores.

A capacidade de se poder adquirir grande quantidade de informação sobre diversos acontecimentos é uma característica específica da época atual. A expressão *Sociedade da Informação*, como designação do desenvolvimento social e económico com base na informação, tornou-se aliás vulgar. De referir que Castells (2007) define *Sociedade da Informação* pela importância que a informação tem na sociedade, diferenciando esta noção da de *Sociedade Informacional*, em que se evidencia “o atributo de uma forma específica de organização social na qual a produção da informação, o seu processamento e transmissão se tornam nas fontes principais da produtividade e do poder em virtude das novas condições tecnológicas emergentes” (p. 25).

Neste sentido, uma mesma ocorrência pode ser partilhada por recetores geograficamente muito distantes pois, como o mesmo autor reforça, esta época também se caracteriza pela crescente presença e importância das tecnologias da informação no quotidiano:

O meu ponto de partida, e não estou sozinho nesta suposição, é de que, no final do século XX, vivemos um desses raros períodos na história. Um período caracterizado pela transformação da nossa ‘cultura material’ operada por um novo paradigma organizado em torno das tecnologias da informação. (p. 33)

Na definição de tecnologias da informação, Castells (2007) inclui diversos elementos: “o conjunto convergente de tecnologias em microelectrónica, computação (software e hardware), telecomunicações/ radiodifusão e opto-electrónica. Além disso, [...] inclui nos domínios da tecnologia da informação a engenharia genética e o seu crescente conjunto de desenvolvimentos e aplicações” (p. 34).

De igual modo, a capacidade de se poder aceder a um grande número de dados informativos num curto período de tempo é facultada pelos meios de comunicação social

que, entre outras vantagens, permitem encurtar as distâncias físicas e assim modificar o quotidiano. Vieira (2007) defende que “a existência de media consumidos ao mesmo tempo em toda uma região ou um país aproxima [...] os habitantes e fá-los sentirem-se membros da mesma comunidade” (pp. 86-87). Contudo, Wolton (2006) parece desvalorizar esta tendência ao salientar que o encurtamento geográfico não tem permitido uma maior aproximação entre culturas distintas, mas antes que “o fim das distâncias físicas revela a extensão das distâncias culturais” (p. 99). Assim, o autor encontra o triângulo infernal⁴⁴ com os vértices em identidade, cultura e comunicação, e ressalva que “quanto mais o mundo está aberto, mais os povos precisam de raízes e do respeito pelas identidades culturais” (pp. 180-181). No mesmo sentido, Morin (1999) anuncia que a comunicação não leva necessariamente a uma melhor compreensão dos acontecimentos: “Communication does not bring understanding. Information, if properly transmitted and understood, intelligibility, which is the first required though insufficient condition for understanding” (p. 49).

Apesar da expansão dos meios de comunicação social, ligada à das novas tecnologias da informação, existirão sempre diferentes culturas, pelo que se torna necessária a aceitação da diversidade. Nas palavras de Wolton (2006): “Não há cultura mundial, nem mestiçagens ou cosmopolitismo generalizado; há a necessidade de respeitar a diversidade cultural, organizando numa base democrática a coabitação das culturas” (p. 181).

2.1 – As Teorias da Comunicação Social

A importância dos *media* para o desenvolvimento de valores democráticos como a aceitação da diferença ou a condenação da exclusão social atinge grande interesse se pensarmos que eles são capazes de influenciar a atenção do público. McCombs (2005) considera que a imprensa, em particular, cumpre uma função importante na vida pública das sociedades porque incute determinadas perspetivas sobre vários acontecimentos do dia-a-dia. O mesmo autor reforça também que a imprensa pode valorizar alguns factos e desvalorizar outros: “Beyond learning specific bits of information from the press, the public and policy makers in government at all levels also receive subtle but powerful messages about what is really important in the vast realm of public affairs” (p. 156).

No entanto, é evidente a implicação que a comunicação social tem na reflexão das questões da identidade, da cultura ou da economia, por exemplo. A este propósito, Alves (2006) exclama: “Nas sociedades democráticas, de mercado e de consumo, dir-se-ia que nada mexe sem o apelo da comunicação!” (p. 306).

⁴⁴ Figura geométrica definida por Wolton (2006).

Neste capítulo não procurámos estudar aprofundadamente diferentes teorias da comunicação social, uma vez que esta Tese de Doutoramento não tem como preocupação central a comunicação social, ou a imprensa escrita, mas antes a Escola. Contudo, pareceu-nos clara a necessidade de conhecer algumas das teorias da comunicação social, bem como algumas das tendências das reflexões atuais sobre este campo de trabalho. Este capítulo permitiu, de certo modo, justificar a importância dos artigos de opinião como indicadores na formação e na legitimação de opiniões. Por outro lado, facilitou a leitura dos artigos recolhidos e a análise crítica do discurso de alguns deles, facultando igualmente o ajuste do léxico do texto da Tese ao utilizado pelos meios de comunicação social. Neste sentido, importou conhecer diferentes teorias da comunicação social.

A *teoria das balas mágicas*, da *agulha hipodérmica* ou simplesmente *teoria hipodérmica*, é provavelmente a teoria da comunicação social mais simples em relação a todas as outras. Como Sousa (2006) refere, esta teoria parte da premissa que “os meios de comunicação têm uma influência directa sobre as pessoas e a sociedade, podendo provocar, só por si, mudanças de opinião e de comportamento nas pessoas” (p. 492). Wolf (2009) situa a *teoria hipodérmica* entre as duas grandes guerras mundiais e salienta o seu carácter behaviorista: “Os principais elementos que caracterizam o contexto da teoria hipodérmica são, por um lado, a novidade do próprio fenómeno das comunicações de massa e, por outro, a ligação desse fenómeno às trágicas experiências totalitárias daquele período histórico” (p. 23). No entanto, o mesmo autor realça que a *teoria hipodérmica* ao fazer uma abordagem global não tem em consideração que a audiência é formada por vários indivíduos com características distintas.

Atendendo à justificação presente nesta teoria, seria de esperar que os diferentes recetores reagissem de forma idêntica quando confrontados com o mesmo tipo de informação. Esta teoria ignora, portanto, que cada sujeito (recetor) seja capaz de fazer escolhas individuais. Na *teoria da hipodérmica* são, desta forma, negligenciados os fatores de ordem pessoal que tornam cada sujeito num ser único. São estes os motivos que Croteau e Hoynes (2003) apontam quando recusam a *teoria hipodérmica* como válida:

The problem with the earlier hypodermic model was that it left out the active agency of the reader of media messages. [...] the reader, after all, is not a passive sponge soaking up media messages but an active, thinking individual capable of ignoring or resisting media. (p. 242)

Apesar da *teoria da agulha hipodérmica* parecer pouco aceitável – dado o seu carácter pouco preciso – não é difícil considerar-se que os meios de comunicação social, de uma forma mais ou menos direta, têm a capacidade de influenciar os indivíduos nas suas tomadas de posição. Esta percepção parece ser corroborada por Sacristán (2007) quando

menção: “Os meios de comunicação são instrumentos gerados do tecido social e podem contribuir melhor ou pior para fundamentar uma cidadania, influenciando os indivíduos” (p. 15). Nesta linha de pensamento, os meios de comunicação social, ao facultarem informações sobre as diversas ocorrências, são também capazes de moldar pontos de vista. Rosendo (2005) compreende que o próprio ato de comunicar pressupõe que o emissor tenha poder persuasivo sobre o recetor:

comunicar, ao ser um processo a duas vias, pressupõe, logo à partida, que quem toma a iniciativa de comunicar sabe que o tem de fazer de forma persuasiva, sob pena de não estar a cumprir o desígnio associado ao conceito de comunicar. (p. 301)

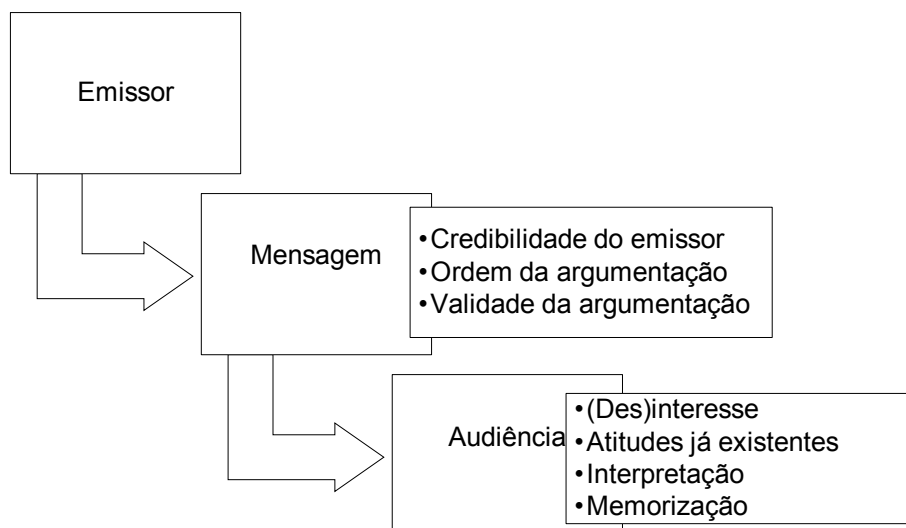
Apesar de Wolton (2006) partilhar as concepções dos dois autores anteriores, defende que o ato de comunicar implica a presença de uma relação entre o emissor da informação e o seu recetor. Este autor refere ainda que esta relação é mais notória hoje do que no passado devido ao processo de globalização: “transmitir não é sinónimo de comunicar. Entre os dois interpõe-se sempre o receptor, cujo papel se torna naturalmente cada vez mais decisivo, com a globalização e o número crescente de mensagens produzidas e distribuídas” (p. 13).

A teoria que se relaciona com a *abordagem empírico-experimental* é recordada por Wolf (2009) como tendo surgido após a realização de alguns estudos experimentais. Esses estudos foram capazes de pôr em causa a relação direta entre o estímulo e o comportamento do recetor, presente na *teoria hipodérmica*:

A ‘teoria’ dos meios de comunicação resultante dos estudos psicológicos experimentais consiste, sobretudo, na revisão do processo comunicativo entendido como uma relação mecanicista e imediata entre estímulo e resposta, o que torna evidente, pela primeira vez na pesquisa sobre os mass media, a complexidade dos elementos que entram em jogo na relação entre emissor, mensagem e destinatário. (p. 34)

Este quadro tende a ser mais complexo do que o desenhado pela *teoria hipodérmica*, já que a abordagem *empírico-experimental* refere que as influências que o recetor sofre podem estar ligadas a ele próprio, como o (des)interesse em adquirir determinada informação, a exposição seletiva provocada por atitudes pré-existentes, ou a interpretação e a memorização seletiva. No entanto, podem estar ligadas à mensagem: a credibilidade do comunicador, a ordem da argumentação ou a integridade das argumentações (*Figura 2.17*).

Figura 2.17 - Abordagem empírico-experimental.



Com alguma coerência, Wolf (2009) defende que “quanto mais expostas as pessoas são a um determinado assunto, mais o seu interesse aumenta e, à medida que o interesse aumenta, mais as pessoas se sentem motivadas para saberem mais acerca dele” (p. 37). Parece, portanto, plausível que, quando se pretende chamar a atenção para uma determinada ocorrência, essa mesma ocorrência seja divulgada nos meios de comunicação social com regularidade, pois à medida que vai aparecendo mais o recetor se preocupa com ela. Contudo, será também de supor a existência de um tempo certo para as situações serem abordadas pelos meios de comunicação social. Se um problema é demasiadas vezes debatido, a opinião pública pode desvalorizá-lo ou até sentir enfado de o ver exposto.

Por exemplo, Vieira (2007), a respeito da imagem de Cavaco Silva como candidato às eleições presidenciais de 1996, refere o poder da comunicação social na desvalorização da sua imagem. Assim, os meios de comunicação social acentuaram a imagem do então candidato, como menciona ainda o mesmo autor: “todos os detalhes, todos os tiques eram destacados na imprensa e na televisão para criar um perfil antipático, arrogante, autoritário e autista (recorde-se o célebre vídeo do candidato a comer bolo-rei, repetido à exaustão no pequeno ecrã)” (p. 83).

Já a *teoria da exposição seletiva*, definida igualmente por Wolf (2009), indica que “os componentes da audiência tendem a expor-se à informação que está de acordo com as suas atitudes e a evitar as mensagens que, pelo contrário, estão em desacordo com essas atitudes” (p. 38). O mesmo significado parece ser atribuído à *teoria da percepção seletiva*, referido por Sousa (2006) ao recordar os trabalhos de Berelson, Lazarsfeld e McPhee (1954), tal como as considerações da *teoria da abordagem empírico-experimental*. Desta forma, Sousa (2006) defende que a teoria da *percepção seletiva* considera que “as pessoas tendem a ler, ver ou escutar aquilo com que de antemão já estão de acordo e as pessoas com quem concordam” (p. 495). A noção de que cada sujeito procura a informação que seja

consensual com a sua perspetiva, parece concordar com a conceção de que mudar é uma ação difícil e provavelmente dolorosa para o recetor.

Esta conceção é, aliás, corroborada em várias investigações que estudam a figura do professor, como aconteceu no estudo que desenvolvi anteriormente e que deu lugar à minha Tese de Mestrado sobre as autorrepresentações das funções das professoras (António, 2004). Assim, nele refiro: “O lamento, o saudosismo e o desejo de regressar à escola de antigamente contradizem a necessidade de mudança. A contemplação do passado e a visão nostálgica não permitem que o professor invista num novo futuro” (p. 12). Esta consideração tende a ser particularmente interessante para a leitura e análise dos artigos de opinião nos quais são feitas apreciações sobre o desempenho dos professores. Desta maneira, parece ser mais fácil um comentador reforçar um procedimento de um professor do que alterar algumas posturas. Em última análise, os professores (ou outros agentes educativos) podem desenvolver aversão a determinados comentadores. Este sentimento negativo manifesta-se hoje, por exemplo, em correntes de mensagens eletrónicas com excertos de artigos de opinião que circulam na Internet através de e-mail ou em blogues. De salientar, os comentários críticos que os artigos de opinião da autoria de Filomena Mónica (1997), ainda em finais do século passado, suscitaram a alguns dos estudiosos em Ciências da Educação (e.g., Magalhães & Stoer, 1998).

A partir da definição desta teoria, poderemos então considerar que os leitores escolhem os jornais que melhor veiculam as suas crenças, ou os seus valores. Vieira (2007) parece assumir este entendimento quando relaciona a teoria da *exposição selectiva* com a lei do mercado: “Se as pessoas não se identificam com ele, têm uma coisa muito simples a fazer, que é deixar de o adquirir, deixar de o consumir. A lei do mercado contribuirá para ditar se esse órgão de informação é ou não representativo” (p. 87). O mesmo autor defende ainda que os responsáveis pelos meios de comunicação social desejam estar em concordância com os indivíduos que constituem a sua audiência: “editores nos órgãos de comunicação desejam estar em consonância com o que pensa a opinião pública, apanhar a corrente maioritária, e acabam por reforçar com a sua actuação aquilo que já são as tendências antes detectadas nessa opinião pública” (p. 83). No entanto, Jeanneney (1996), embora concorde com a perspetiva do autor anterior, ressalva que os editores também se podem enganar quanto às preferências dos recetores. Além disso, no processo de comunicação pode haver forças atrativas *versus* repulsivas, nem sempre de fácil identificação:

ao desejo de seduzir para ser próspero associa-se, frequentemente, e a um nível variável, a esperança de influenciar os comportamentos e isso leva a que se tenha em conta o jogo complexo das forças diversas que pesam, ora abertamente, ora

secretamente, sobre estes meios de comunica3o social: for3as pol3ticas, influ3ncias financeiras, dinheiro escondido... (pp. 9-10)

Pelo que 3 plaus3vel referir que os l3deres de opini3o – comentadores – podem fazer circular a informa3o num sistema de interc3mbio, ou seja, emitem uma opini3o que julgam ir ao encontro dos anseios dos leitores e, por seu turno, os leitores podem tamb3m manifestar o seu (des)agrado e assim procurarem influenciar novos coment3rios. Esta circunst3ncia 3 manifestamente vis3vel nas cartas de leitores publicadas nos jornais ou nos blogues que circulam pela Internet, nos dias de hoje.

No mesmo sentido, Croteau e Hoynes (2003) refor3am a import3ncia dos recetores no processo de comunica3o apoiando-se em v3rias investiga33es para defender que os leitores devem ser vistos como pessoas reais, logo, com hist3rias de vida ver3dicas: “[...] a large body of recent research demonstrates that media audiences are active interpreters of meaning. Real people with lives, histories, and social networks are the audiences for mass media products” (p. 266). Esta perspetiva parece ser partilhada por Cardoso (2006) que valoriza a capacidade de cada indiv3duo interagir com os meios de comunica3o social, numa sociedade em rede, com base em duas justifica33es distintas:

Primeiro porque, sendo a esp3cie humana caracterizada pela comunica3o, 3 esta que assegura o tecido social que constru3mos e em que vivemos. Em segundo lugar, a complexidade das nossas sociedades [...] implica a necessidade de interagir permanentemente com, e entre, zonas espacialmente diferenciadas e diferentes dom3nios do relacionamento social, profissional e cultural. (p. 41)

Acrescentamos ainda que o mesmo autor caracteriza os meios de comunica3o social como o conjunto de todos os aparelhos de media3o e que possibilitam ao sujeito aceder 3 comunica3o e 3 informa3o.

Estes pensamentos parecem aproximar-se dos de Wolton (2006), pois este autor considera tamb3m que a comunica3o 3 um processo complexo: “A comunica3o 3 um processo muito complexo de negocia3o entre as ideologias e as representa33es do receptor que lhe permitem filtrar o que vem do exterior”(p. 27). Wolton (2006) defende que o recetor tem uma atividade ativa, quer quando l3, quer quando ouve, v3 ou utiliza o computador. Este autor caracteriza, todavia, o leitor como sendo o enigma da comunica3o e considera que essa caracter3stica se torna cada vez mais importante devido ao processo de globaliza3o da informa3o e da comunica3o.

Al3m dos mecanismos ligados aos interesses do sujeito, de acordo com a *teoria da memoriza3o selectiva*, a mem3ria do recetor pode constituir uma das estruturas capazes de o influenciar. Esta teoria refere que cada sujeito tende a memorizar sobretudo a

informação que melhor se adapta ao seu ponto de vista. Opinião que é partilhada por Wolf (2009), ao considerar: “Os aspectos que estão de acordo com as atitudes e as opiniões próprias são memorizados num grau mais elevado do que os outros e essa tendência acentua-se à medida que vai decorrendo o tempo de exposição à mensagem” (p. 41).

No entanto, não se deve descurar a possibilidade de as mudanças de opinião do recetor da mensagem poderem, de alguma forma, ser influenciadas pela credibilidade do próprio comunicador. Wolf (2009) recorda diversos estudos experimentais para sustentar que “o problema da credibilidade da fonte não diz respeito à quantidade efectiva da informação recebida, mas à aceitação das indicações que acompanham essa informação” (p. 42).

Assim, poderemos considerar que nem todos os artigos de opinião têm o mesmo impacto positivo junto dos seus leitores, porque esse impacto pode variar consoante o autor do artigo. Este pressuposto pode relacionar-se com o conceito de *gatekeepers* presente no modelo *multi-step* ou de *múltiplas etapas*. Este conceito foi introduzido por Lewin (1947) que refere: “the *gatekeeper* is the person who decides what shall pass through each gate section, of which, in any process, there are several”⁴⁵. O conceito de *gatekeeper*, que começou por ser aplicado por Lewin (1947) à mulher que, numa família matriarcal, escolhe os alimentos consumidos pela restante família, é atualmente utilizado no léxico de diversas disciplinas. White (1974) sustenta a importância do trabalho desenvolvido por Lewin sobre o conceito de *gatekeeper* para os estudantes de comunicação social: “It was the late Kurt Lewin, truly one of the great social scientists of our time, who applied the term ‘gate keeper’ to a phenomenon which is of considerable importance to students of mass communications” (p. 130). Nesta linha de pensamento, considera-se que cabe ao *gatekeeper* decidir se uma determinada história é importante para ser, ou não, relatada. Se essa história for contada, por exemplo através de um editorial de um jornal de referência, então será posteriormente recontada por outros comunicadores, como refere White (1974):

Thus story is transmitted from one ‘gate keeper’ after another in the chain of communications. From reporter to rewrite man, though bureau chief to ‘state’ file editors at various press association offices, the process of choosing and discarding is continuously taking place. (p. 131)

Ao se considerar que o conceito de *gatekeeper* mostra que determinados indivíduos são responsáveis por escolher os acontecimentos que devem ser transmitidos à audiência, então poderemos afirmar como válido que alguns comentadores, mais do que outros, são igualmente responsáveis quer por regularizarem a realidade social, quer por a construírem.

Porém, vale a pena ponderar no comportamento da audiência quando exposta a

⁴⁵ Disponível abril 30, 2009, em <http://www.tcw.utwente.nl/theorieenoverzicht/Theory%20clusters/Media%20Culture%20and%20Society/gatekeeping.doc/>

informa33es contradit3rias. Sousa (2006), ao procurar um modelo explicativo que coerentemente admita esta possibilidade, questiona se, neste caso, confrontada com mensagens contradit3rias, a audi3ncia se mostra mais sens3vel aos argumentos iniciais ou, pelo contr3rio, aos argumentos finais. Wolf (2009) tamb3m parece preocupar-se com esta quest3o, embora defenda que n3o existem estudos capazes de apoiar o efeito *primacy* (referente 3 influ3ncia dos argumentos presentes na primeira parte da mensagem) nem de estudos capazes de defender o efeito *recency* (alude 3 influ3ncia dos argumentos existentes na segunda parte da mensagem). Por3m, o mesmo autor menciona que h3 algumas reflex3es sobre estes dois efeitos que podem ser consideradas. Assim, quando a audi3ncia n3o tem um pensamento formado sobre uma dada ocorr3ncia, d3 maior reparo aos argumentos iniciais e, pelo contr3rio, quando a audi3ncia tem algumas pondera33es sobre um acontecimento ent3o d3 maior aten33o 3s raz3es finais. Nas palavras de Wolf (2009):

h3 algumas correla33es que parecem mais est3veis: nomeadamente, o conhecimento e a familiaridade com o tema e o efeito de *recency* parecem andar a par, ao passo que, se os destinat3rios n3o t3m qualquer conhecimento sobre o tema, tende a verificar-se um efeito de *primacy*. (p. 44)

Por outro lado, Sousa (2006) questiona se as conclus3es expl3citas t3m, ou n3o, maior poder do que as conclus3es impl3citas. Por outras palavras, se uma mensagem, na qual as conclus3es s3o claras, tem maior capacidade persuasiva junto do recetor do que uma mensagem que lhe permita ser ele a retirar as devidas considera33es. Sousa (2006) compreende que “existe evid3ncia suficiente para afirmar que quanto mais cultos e instruidos s3o os receptores e quanto mais familiarizados est3o com o tema, menos necess3rio se torna explicitar as conclus3es de uma mensagem para que esta seja apreendida” (p. 498). Al3m disso, considera que pessoas com maior n3vel de escolaridade ou mais informadas sobre um dado tema podem ser mais facilmente convencidas se expostas a v3rios pontos de vista sobre um mesmo problema. No sentido oposto, pessoas menos informadas s3o mais bem induzidas se apenas lhes for dada uma perspetiva da situa33o.

Estas conclus3es parecem ser concretizadas em alguns dos artigos de opini3o estudados, como 3 demonstrado nas ACD realizadas. A *Tabela 2.17*, por exemplo, mostra como Jo3o C3sar das Neves e Eduardo Prado Coelho, autores de artigos de opini3o publicados em jornais de refer3ncia, recorrem a outros pontos de vista para chamarem a aten33o dos leitores para as suas perspetivas. Os comentadores usam, por vezes, refer3ncias a estudiosos not3veis ou reconhecidos com o intuito de justificarem as suas convic33es. Por exemplo, Jo3o C3sar das Neves utilizou as teorias de Berlin no seu artigo de opini3o.

Tabela 2.17 - Exemplos de modos de persuadimento em dois artigos de opinião estudados.⁴⁶

Jornal	Data	Autor	Título	Citações Significativas
Diário de Notícias	05-12-05	João César das Neves	<i>Os inimigos da liberdade</i>	"Não se trata de nenhuma ofensiva contra os católicos", afirmam, mas simples "respeito pela diferença". De facto, não se trata de uma ofensiva contra os católicos, mas contra a liberdade de pensamento e expressão. Acaba de ser publicada pela Gradiva uma excelente reflexão sobre este problema, no livro Rousseau e Outros Cinco Inimigos da Liberdade, de Isaiah Berlin.
	05-12-06	Eduardo Prado Coelho	<i>Os perturbantes crucifixos</i>	O artigo de Bagão Félix foi publicado a 4 de Dezembro nas páginas do Diário de Notícias, com o título "Crucifixo: haja coerência". Começa com umas considerações galhofeiras sobre a importância da retirada dos crucifixos e depois passa a matérias mais interessantes. Bagão Félix reconhece com alguma repugnância que "no sentido cru e árido da interpretação jurídica até pode ser que possam esgrimir com esta razão estritamente formal e legalista".

No seu estudo sobre as teorias da comunicação, Wolf (2009) faz alusão à que deriva da pesquisa empírica de campo: a *teoria dos efeitos limitados*. De certo modo, esta parece oposta à *hipodérmica*, e Wolf (2009) sintetiza uma breve comparação entre esta e outras teorias (*hipodérmica* e *empírico-experimental*):

Se a teoria hipodérmica falava de manipulação ou propaganda, e se a teoria psicológica-experimental tratava de persuasão, esta teoria fala de influência e não apenas da que é exercida pelos mass media, mas da influência mais geral que 'perpassa' nas relações comunitárias e de que a influência das comunicações de massa é só uma componente, uma parte. (p. 47)

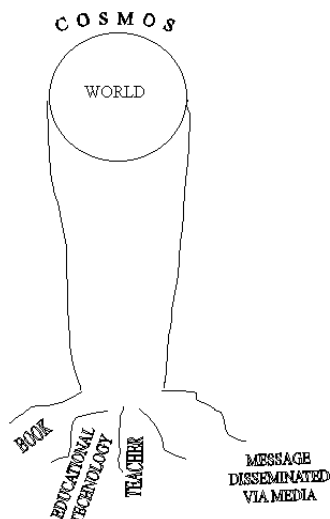
Esta teoria permite novamente compreender a capacidade dos líderes de opinião, *gatekeepers*, poderem influenciar os destinatários da sua mensagem. Pois como Vieira (2007) considera, a mensagem contida num artigo de opinião pode ser capaz de manipular um indivíduo até quando este não o lê: "Mesmo quem não o ouça será depois influenciado pelo que ele disse, porque alguém que o ouviu [...] divulgará as suas opiniões" (p. 82).

⁴⁶ As citações foram retiradas do artigo de João César das Neves: *Os inimigos da liberdade* e do artigo de Eduardo Prado Coelho: *Os perturbantes crucifixos*. O primeiro artigo foi publicado pelo *Diário de Notícias* enquanto o segundo foi publicado pelo *Público*.

Vieira (2007) acrescenta ao seu esclarecimento anterior a exist3ncia de elementos da audi3ncia que t3m o cr3dito de transmitir a opini3o dada por um determinado comentador: “esses pequenos l3deres de opini3o est3o geralmente mais atentos ao que 3 publicado ou difundido nos media, moldam esses pontos de vista ou informa33es 3 sua opini3o e transmitem-nos 3 aqueles com quem contactam no dia-a-dia” (p. 82).

Presentemente, uma simples pesquisa na Internet faculta o acesso a v3rios blogues ou *sites* com alus3o a artigos de opini3o publicados em diferentes peri3dicos (e.g. *F3rum para a Liberdade de Educa33o*, *F3rum da Fam3lia e Maternidade de Vida*, *Sala dos Professores*, CONFAP, bem como de diversos *sites* de sindicatos de professores), al3m da possibilidade de os leitores de um dado artigo poderem partilhar a perspetiva defendida por um comentador com outros recetores, num efeito multiplicador. Steyn⁴⁷ (1992) desenhou o diagrama *Constru33o do Conhecimento*, (cf. *Figura 2.18*), que apoia a import3ncia dos meios de comunica33o social na estrutura33o do conhecimento.

Figura 2.18 - **Constru33o do Conhecimento segundo Steyn (1992).**



Sobre a informa33o transmitida pelo diagrama que desenhou, Steyn (1992) refere que o conhecimento 3 difundido de diversas maneiras, seja atrav3s da educa33o, da tecnologia ou da comunica33o social.

Apesar da import3ncia dos meios de comunica33o social para a constru33o do conhecimento parecer inquestion3vel, o mesmo n3o acontece em rela33o 3s teorias da comunica33o social. Rocha (2008) critica estas teorias ao defender que o surgimento de cada uma delas ocorreu em momentos hist3ricos espec3ficos e que est3o por isso condicionadas aos valores de cada 3poca:

a quest3o dos efeitos da m3dia sofre uma varia33o radical [...], por3m, a despeito de se constitu3rem em posi33es extremas e diametralmente opostas, essas concep33es, nos momentos hist3ricos em

⁴⁷ Dispon3vel maio 10, 2010, em http://www.aiias.edu/ict/vol_07/07cc_269-288.htm.

que vigoraram, encaixaram-se, perfeitamente, com os interesses da estrutura de poder que financiou as pesquisas que lhes deram origem. (p. 42)

Ainda assim, Wolf (2009) sugere outras teorias da comunicação social, mas não sem frisar que os investigadores da área dos *media* se têm interessado sobretudo por estudos mais complexos e significativos. O mesmo autor defende que no presente a forma como os efeitos dos meios de comunicação social são encarados diferem da forma como isso ocorria no passado:

Actualmente, no centro da problemática dos efeitos, coloca-se, portanto, a relação entre a acção constante dos mass media e o conjunto de conhecimentos acerca da realidade social, que dá forma a uma determinada cultura e que sobre ela age, dinamicamente. (p. 140)

Desta maneira, é interessante conhecer a *teoria agenda-setting* que se coloca entre as tendências atuais de investigação, em Ciências da Comunicação Social. Será pois importante entender esta teoria de forma a questionar a existência de determinados temas, em dados momentos, bem como a maneira como são feitas as abordagens.

Esta teoria é evidenciada nas grelhas de contextualização dos artigos de opinião estudados (*Apêndice IV*) bem como na *Tabela 1.12* (Artigos de opinião recolhidos publicados pelo *Diário de Notícias* em abril de 2005), na *Tabela 1.13* (Artigos de opinião recolhidos publicados pelo *Diário de Notícias* em junho de 2006), na *Tabela 1.14* (Artigos de opinião recolhidos publicados pelo *Público* em dezembro de 2005) e na *Tabela 1.15* (Alguns dos artigos de opinião recolhidos sobre a sucessão no Ministério da educação publicados pelo *Diário de Notícias* e pelo *Público*), no capítulo I – *O objeto de estudo. A teoria agenda-setting* pode então, de certo modo, justificar o contexto em que surgem os artigos de opinião analisados.

Wolf (2009), que estuda o *agenda-setting* através dos trabalhos de Shaw (1979), insere precisamente a importância da tematização nesta teoria:

Este termo exprime a transformação e o desenvolvimento de um certo número de acontecimentos e factos distintos, num único âmbito de relevância, que é precisamente tematizado. A tematização é um procedimento informativo que se insere na hipótese do agenda-setting, dela representando uma modalidade particular: tematizar um problema significa, de facto, colocá-lo na ordem do dia da atenção do público, dar-lhe o relevo adequado, salientar a sua centralidade e o seu significado em relação ao fluxo da informação não-tematizada. (p. 163)

A *teoria agenda-setting* ou *fixação da agenda* é também aceite por Vieira (2007), que defende que os meios de comunicação social podem influenciar os temas a serem

debatidos pela opini3o p3blica, num per3odo de tempo mais ou menos longo. Coleman, McCombs, Shaw e Weaver (2009) admitem uma posi3o semelhante 3 de Vieira quando referem: “Agenda setting is the process of the mass media presenting certain issues frequently and prominently with the result that large segments of the public come to perceive those issues as more important than others” (p. 147). Os mesmos autores defendem ainda que esta teoria n3o se baseia em nenhum cen3rio negro elaborado pelos meios de comunica3o social, ou seja, numa esp3cie de conspira3o. A exist3ncia desta teoria 3 congruente por os *m3dia* disporem apenas de algum espa3o e de algum tempo para noticiarem os acontecimentos recentes. A *teoria agenda-setting* pode permitir, ainda, desviar o olhar da opini3o p3blica de um tema pouco oportuno para outro menos inc3modo, como sugerem as palavras de Vieira (2007):

Os media t3m uma capacidade de colocar na agenda p3blica certos temas que entram no debate colectivo, aquilo que designamos pela express3o em ingl3s agenda setting (fixa3o da agenda). Este 3 um poder consider3vel. N3s discutimos coisas ou falamos sobre elas porque foram vistas na televis3o, lidas nos jornais ou ouvidas na r3dio. [...] dentro dos grupos sociais, h3 geralmente aqueles que contribuem para formar a opini3o dos restantes e que est3o mais atentos aos media, difundindo depois a informa3o e opini3o junto dos outros. (p. 73)

Os focos de interesse levantados periodicamente pelos jornais conferem-lhes o m3rito de poderem chamar a aten3o dos leitores para determinados assuntos em desprezo de outros, como refere McCombs (2003): “These cues repeated day after day effectively communicate the importance of each topic. In other words, the news media can set the agenda for the public’s attention to that small group of issues around which public opinion forms” (p. 1). Contudo, Figueiras (2005), ao defender que 3 3 imprensa de refer3ncia que pertence a capacidade de agendar os assuntos a serem comentados pela opini3o p3blica, sustenta conseq3entemente a impossibilidade de os outros jornais, os chamados tabl3ides, terem essa compet3ncia:

[...] podemos definir Imprensa de refer3ncia pela sua capacidade de ser uma Agenda- -setter. Isto significa que os seus destaques tornam-se t3b3m os destaques da Agenda P3blica (temas partilhados pela comunidade), dos outros Media e, t3b3m com a capacidade de condicionar a Agenda Pol3tica, impondo-lhes um comportamento. Estamos ent3o perante um Media com a capacidade de se «auto-agendar» no Espa3o P3blico. (p. 56)

Num sentido mais abrangente, McCombs (2003) menciona que a *teoria agenda-setting* n3o se refere apenas 3 capacidade dos meios de comunica3o social para

chamarem a atenção do público de determinadas ocorrências. Segundo o autor, a *teoria agenda-setting* diz também respeito à forma como determinados meios de comunicação social podem influenciar a compreensão, por parte da opinião pública, de um determinado acontecimento: “The media also influence the next step in the communication process, our understanding and perspective on the topics in the news” (p. 1). Assim sendo, McCombs e Shaw (1972) sintetizam a importância do *agenda-setting* para os meios de comunicação social, bem como para a formação da opinião pública, referindo:

In choosing and displaying news, editors, newsroom staff, and broadcasters play an important part in shaping political reality. Readers learn not only about a given issue, but also how much importance to attach to that issue from the amount of information in a news story and its position. (p. 176)

Todavia, McCombs (2003) refere que, apesar da reconhecida interferência do *agenda-setting* na fixação de temas a serem debatidos, nem sempre ele é capaz de influenciar o público:

In particular, the people are quite able to determine the basic relevance – to themselves and to the larger public arena – of the topics and attributes advanced by the news media. The media set the agenda only when citizens perceive their news stories as relevant. (p. 8)

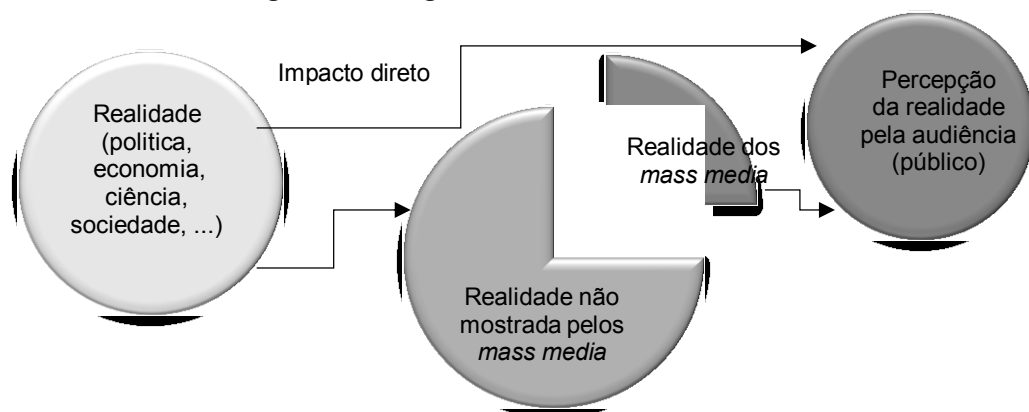
Pelo menos de forma aparente, as probabilidades descritas sobre a teoria *agenda-setting* podem cruzar-se com outras já mencionadas, uma vez que esta implica claramente que os meios de comunicação social tenham a capacidade de influenciar a opinião pública de determinada forma. No site⁴⁸ da *international Agenda Setting Conference* é reforçada a importância da fixação da agenda por parte dos media: “agenda setting research has proved that media shapes peoples’ minds, especially those with no direct connection to reality. Consequently topics not discussed in the media have proved to be irrelevant or less relevant by public”. A Figura 2.19 foi traduzida e adaptada de uma figura existente na mesma página da Web e que pretende mostrar como o *agenda-setting* interfere na compreensão da realidade por parte da opinião pública.

Esta teoria ganha grande poder ao se considerar a capacidade de influência, dos meios de comunicação social, no sentido dos votos numa eleição. Esta situação já foi referida anteriormente a respeito das eleições presidenciais de 1996, a propósito da imagem construída de Cavaco Silva. Por outro lado, podemos também considerar que os meios de comunicação social são capazes de definir a agenda da campanha eleitoral ao selecionarem as mensagens emitidas pelos candidatos. Assim parecem considerar McCombs e Shaw

⁴⁸ Disponível outubro 10, 2010, em <http://www.agendasetting.com/research.php>.

(1972), quando apontam: “In reflecting what candidates are saying during a campaign, the mass media may well determine the importance issues – that is, the media may set the agenda of the campaign” (p. 176). Esta circunstância ganha ainda maior realce se considerarmos que muitos eleitores só têm contato com os candidatos através da comunicação social.

Figura 2.19 - Importância do *agenda-setting* na percepção da realidade pela audiência, de acordo com a *International agenda setting research*.



De igual modo, poderemos supor que uma fração da população apenas consegue adquirir informações sobre os acontecimentos que envolvem a Escola (educação) através dos meios de comunicação social e que, portanto, a agenda por estes fixada adquire natural valor na formação de opiniões e na aquisição de tomadas de posição em relação a questões problemáticas. Esta viabilidade foi de certo modo considerada anteriormente.

Não é demais lembrar episódios como o encerramento de escolas ou como o beijo trocado entre duas alunas no recreio de uma escola, que marcaram as páginas dos jornais portugueses.

Por outro lado, é notório que os meios de comunicação social, em particular os jornais, conduzem os recetores para temas por eles considerados relevantes através da ligação entre diferentes trechos ou das notícias que figuram nas primeiras páginas. Nas tabelas de contextualização construídas para a análise do discurso dos artigos de opinião estudados (Apêndice IV) são evidentes estes desenlaces. Por seu turno, Trindade (2006) salienta a importância das primeiras páginas para os jornais: “Nas primeiras páginas dos jornais do século XX está portanto encerrada uma forma de comunicação que ultrapassa em muito os acontecimentos propriamente ditos. Porque a notícia constrói os acontecimentos” (p. 27). O mesmo autor refere ainda a habilidade dos periódicos para transformarem, através da primeira página, um dia vulgar num dia em que os acontecimentos sucedidos foram de tal forma importantes que se torna imprescindível adquirir o jornal: “mesmo quando não houve acontecimentos políticos excepcionais, de ruptura, ou seja, quase sempre,

mesmo aí as primeiras páginas lançaram mão de todos os recursos para fazer sentir que naquele dia valia mesmo a pena comprar o jornal” (p. 29).

2.2 - Os Jornais e o Poder

Algum do conhecimento social, político, cultural e económico é adquirido através da conversação, tal como a partilha de atitudes e de ideologias. Contudo, as notícias relatadas e/ou escritas a que cada um tem acesso permitem igualmente a aquisição de conhecimento e a discussão de valores ou de opiniões. Os meios de comunicação social têm, portanto, a capacidade de persuadir os outros por meio do conhecimento ou da informação, ao invés da coerção, ligada, por exemplo, aos militares, ou da autoridade relacionada com as forças policiais. Desta maneira, podemos encontrar vários recursos sociais que adquirem importância pela sua escassez, como o dinheiro, o estatuto, a fama, o conhecimento ou a informação. Parafraseando Dijk (2005), que reconhece a importância do acesso ao conhecimento e à informação no domínio de um grupo, “entre os muitos recursos que definem a base do poder de um grupo ou de uma instituição, o acesso ao ou o controlo sobre o discurso público e a comunicação constituem um recurso ‘simbólico’ importante” (p. 24).

O *Special Eurobarometer 317*, coordenado por Directorate General Communication (2009)⁴⁹, apresenta na sua estrutura uma análise da cobertura da diversidade social por parte dos meios de comunicação social, nomeadamente no que concerne ao género, à origem étnica, à religião, à idade, a incapacidades e à orientação sexual. A inclusão desta análise, neste capítulo, pode indicar a importância que a coordenação deste relatório atribui aos meios de comunicação social na promoção de juízos de valor e crenças por parte da opinião pública.

Em termos gerais, e de acordo com os resultados obtidos, verificamos que cerca de um quarto dos europeus classifica como insuficiente o reflexo da diversidade social nos *media*. No que diz respeito à realidade portuguesa, a maioria relativa dos inquiridos considera suficiente o tratamento que as diferenças têm nos meios de comunicação social. A média da percepção da discriminação, em Portugal, é quase sempre superior à da média europeia, com excepção no que se refere à deficiência. O valor de maior discriminação apontado pelos portugueses é o da religião e crenças, 41 por cento; enquanto o valor mais alto registado pela média dos europeus se verifica face à deficiência, 44 por cento (*Figura 2.20*).

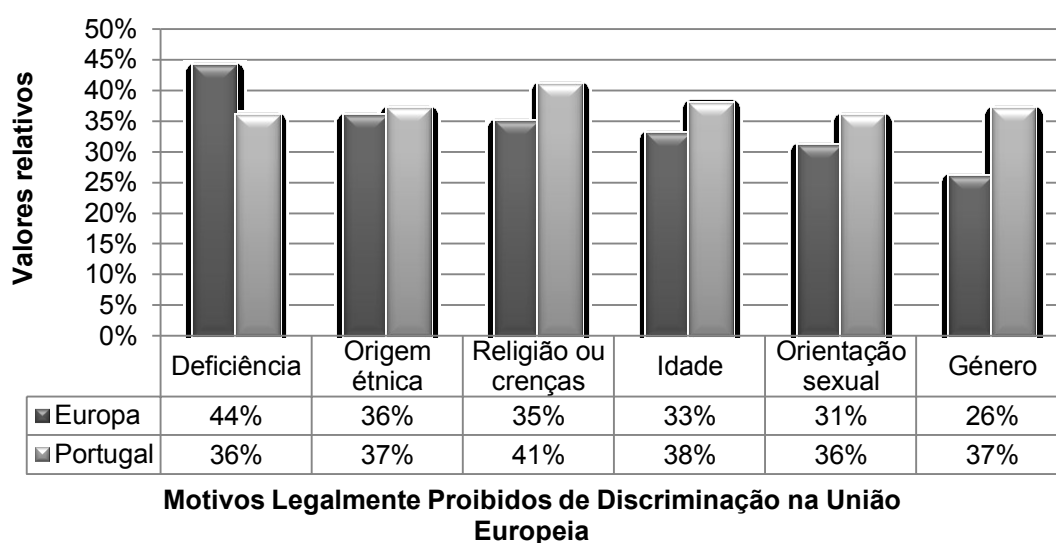
Será discutível se estes valores revelam que os meios de comunicação social portugueses têm de facto atitudes discriminatórias em relação às diferentes crenças religiosas ou se indiciam que os portugueses se revelam mais sensíveis para com este

⁴⁹ Disponível agosto 23, 2010, em <http://europe.ifj.org/assets/docs/172/027/31644ac-da2b31b.pdf>.

tema. A situa33o de discrimina33o de indiv3duos de acordo com as suas cren3as religiosas torna-se particularmente relevante para esta investiga33o, pois alguns dos artigos de opini3o estudados referem-se 3 obrigatoriedade dos crucifixos serem retirados das paredes das salas de aula das escolas portuguesas.

Contudo, o poder dos *mass media* n3o diz respeito apenas 3 sua influ3ncia nos recetores – audi3ncia –, pois compreende tamb3m o seu exerc3cio junto das estruturas sociais, pol3ticas, culturais e econ3micas que envolvem a sociedade.

Figura 2.20 - Cobertura dos meios de comunica33o social em rela33o 3 diversidade social.⁵⁰



O *P3blico* (2005) sublinha a import3ncia da popula33o estar informada sobre os acontecimentos que norteiam o dia-a-dia para a viv3ncia de uma sociedade democr3tica: “a exist3ncia de uma opini3o p3blica informada, activa e interveniente 3 condi33o fundamental da democracia e da din3mica de uma sociedade aberta, que n3o fixa fronteiras regionais, nacionais e culturais aos movimentos de comunica33o e opini3o” (p. 22).

Ainda sobre o poder dos meios de comunica33o, Dijk (2005) refere que “3 geralmente simb3lico e persuasivo, no sentido em que estes t3m principalmente o potencial de controlar, at3 certo ponto, as mentes dos leitores ou telespectadores, mas n3o de controlar directamente as suas ac33es” (p. 74). Assim, o poder exercido pelos meios de comunica33o social nunca 3 absoluto. Salvo talvez raros casos, nenhum poder, num sentido lato, tem de facto todo o poder, pois os dominadores controlam os outros em apenas algumas situa333es. Al3m disso, h3 a possibilidade dos grupos dominados encontrarem formas de resist3ncia. O mesmo autor socorre-se de diversos estudos para defender que a audi3ncia mant3m sempre alguma autonomia em rela33o ao poder dos *media* pelo que,

⁵⁰ Perce33o da discrimina33o na Uni3o Europeia e em Portugal, em 2009. Dados retirados de *Special Eurobarometer 317*.

apesar de estes serem detentores de poder, pelo menos uma fração da audiência pode conseguir resistir à sua capacidade de persuasão. Como refere Dijk (2005): “O acesso especial às mentes do público não implica controlo. Não só o público tem alguma liberdade em participar no uso das mensagens dos media, como também pode não ‘mudar a sua mente’ segundo as linhas desejadas pelos mais poderosos” (p. 77).

Moretzohn (2006) salienta que o jornalista, ao ser definido como o profissional que está autorizado a estar onde o público não pode estar, tem direito a aceder às fontes que lhe permitam apurar as informações necessárias à sociedade. Na opinião da autora é este direito que confere, aos jornalistas, a denominação de *quarto poder*. Moretzohn (2006) afirma que esta designação, embora não seja inocente, pois, nas suas palavras “mascara a defesa de interesses particularistas em nome do interesse geral” (p. 69), confere aos jornalistas reconhecimento social no desempenho do seu papel de mediador.

Por outro lado, Santos (2001) ressalva que, “por vezes, responsáveis governamentais libertam, anonimamente, fugas de informação para testar respostas ou reacções às suas medidas políticas” (p. 107), assim o jornalismo pode, deste modo, ser entendido como uma forma de *contrapoder*. Assim, o jornalismo pode ser comparado a um barómetro com competência para medir o impacto de algumas deliberações. A este propósito, Keane (1991) sugere que os meios de comunicação social são instrumentos de verificação: “democracy and public service media are reflexive means of controlling the exercise of power. They are unsurpassed methods of checking the unending arrogance and foolishness of those who wield it” (p. 181). Por outro lado, Cardoso e Cunha (2005) defendem que o silêncio em política pode ser entendido como uma tomada de decisão: “O uso do silêncio no discurso e nas estratégias políticas é por vezes decisivo no desenrolar dos acontecimentos. Costuma-se dizer de um político que ele, eventualmente, é um bom gestor do silêncio” (p. 39).

Já Wolton (2006) distingue a noção de *quarto poder* da de *contrapoder* defendendo que a opinião pública não identifica o jornalismo com a primeira noção, uma vez que tem dificuldade em aceitar que a imprensa escrita possa sofrer condicionalismos e não ser totalmente independente. Todavia, Wolton (2006) salienta que estas duas perceções não estão em oposição, porque todos os jornalistas produzem comunicação: “muitos jornalistas dos países ocidentais apoiaram nitidamente a justiça que queria pôr os homens políticos na ordem. Seguiu-se um certo número de exclusividades mais ou menos justificadas onde juízes utilizavam a imprensa, e reciprocamente” (p. 37).

A relação entre os meios de comunicação social e o poder parece estar presente na teoria desenvolvida por Habermas. Aliás, Flynn (2004) faz alusão ao termo *communicative power*, introduzido por Habermas (1998) em *Between Facts and Norms*, tido como um

conceito central da sua teoria democr3tica: “as the key normative resource for countering the norm-free steering media of money and administrative power. Linking *communication* with *power* already suggests a mix of the normative resources of communicative action with the impersonal force of power” (p. 434). Esta refer3ncia possibilita, portanto, adicionar algum esclarecimento 3 liga3o referenciada entre a comunica3o social e o poder. Por outro lado, Habermas (2009) acrescenta ainda que o poder precisa de controlar a opini3o p3blica:

el ejercicio del poder necesita del control permanente de la opini3n p3blica – puesto que ‘est3 amenazada por una serie de tentaciones’ –; la publicidad de los debates parlamentarios asegura una ‘supervisi3n del p3blico’, cuya capacidad cr3tica se da por sentada: La totalidad de ellos (the public, le corps publique) constituye un tribunal de m3s valor que todos los tribunales juntos. (p. 133)

O mesmo autor frisa que a opini3o p3blica precisa de conhecer os debates parlamentares para estar ao corrente dos acontecimentos pol3ticos. Esta dimens3o do jornalismo parece ser igualmente reconhecida por Fairclough (1995), pois refere que o Estado tem interesse em controlar a comunica3o social devido 3 sua capacidade de influenciar a opini3o p3blica: “The state does have an interest in controlling media output. The media, and specially television with its massive audiences, have immense potential power and influence. This includes a mobilizing power, as well as the ideological potential of the media [...]” (p. 45). Ainda assim, Halimi (1998) defende a probabilidade do jornalismo, entendido como contrapoder, estar a declinar:

O contra-poder desvaneceu-se, voltou-se contra aqueles que devia servir. Para servir aqueles que devia vigiar. Mas a lei do sil3ncio abre brechas. Ser3 a gravidade da fractura social que torna de s3bito insuport3vel o ronronar satisfeito dos nossos grandes editorialistas? (p. 1)

As palavras deste autor parecem ir ao encontro da 3tica defendida por Cardoso (2006) quando sustenta que os jornalistas est3o a perder m3rito aos olhos da opini3o p3blica e que essa descren3a no jornalismo conduz ao empobrecimento do debate p3blico: “Convivendo apenas com ‘decisores’, convertendo-se numa sociedade de corte e de dinheiro, transformando-se em m3quina de propaganda do pensamento de mercado, o jornalismo encerrou-se numa classe e numa casta” (p. 108).

O conceito de poder est3 tamb3m ligado ao de ACD. Esta conex3o 3 evidente quando, por exemplo, Fairclough (1995) refere que os seus objetivos, enquanto estudioso e utilizador da ACD, passam por mostrar como a linguagem e o discurso podem interferir na mudan3a social e cultural: “my major concern is to show how shitting language and discourse practices in the media constitute social and cultural change” (p. 29). Numa outra perspetiva, Dijk (2005) relaciona a ACD com os desequil3rios de poder e com a sua forma

de proliferação ou de resistência:

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é um tipo de investigação de análise do discurso que estuda, em primeiro lugar, o modo como o abuso do poder social, a dominância e a desigualdade são postos em prática, e igualmente o modo como são reproduzidos e o modo como se lhes resiste, pelo texto e pela fala, no contexto social e político. (p. 19)

A ACD surge, deste modo, ligada à noção de poder entre os diferentes grupos: dominantes e dominados. Dijk (2005) sintetiza: “os grupos têm (mais ou menos) poder se forem capazes de controlar (mais ou menos) os actos e as mentes dos (membros) de outros grupos” (p. 22). O poder que os meios de comunicação social têm de controlar os outros advém, claramente, do seu acesso privilegiado às fontes de informação.

Foi também anteriormente referida, neste capítulo, a alegação dos grupos dominantes não conseguirem exercer poder sobre os grupos dominados em todos os planos, pois os grupos dominados podem encontrar formas de resistência, com maior ou menor intensidade. Deste modo, os grupos dominados podem aceitar, tolerar, consentir ou justificar o poder dos outros. Como Dijk (2005) confirma, “O poder dos grupos dominantes pode ser integrado em leis, regras, normas, hábitos e mesmo num consenso bastante geral” (p. 23).

O entendimento deste autor tem por base os trabalhos de Gramsci sobre o conceito de hegemonia visto num plano de sociedade política, em que o grupo dominante persuade outros grupos a aceitarem as suas regras. Nas palavras de Gramsci (1982), podem ser encontrados organismos normalmente denominados por sociedade política ou Estado “que correspondem à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade” (p. 12).

Richardson (2007) utiliza a definição de Gramsci (1982) para o conceito de hegemonia e acrescenta que, quando o poder é bem exercido, os grupos dominados aceitam a liderança e o domínio por parte dos grupos dominantes: “When successful, the ruling class can implant its values with the minimum of force since the ruled acquiesce to the power and political legitimacy of the rulers” (p. 35).

O mesmo autor defende que a audiência dos jornais, os leitores, precisa de ser entendida através de dois ângulos distintos: o ideológico e o económico. No que respeita ao ângulo ideológico, Richardson (2007) inclui a possibilidade de os leitores serem maleáveis à transformação. No ângulo económico situa a possibilidade de os leitores adquirirem as publicações, mas também de persuadirem outros a fazê-lo. Richardson (2007) salienta ainda que estes dois ângulos dão ao jornalismo a possibilidade de ser encarado numa dimensão de reprodução de opiniões e numa dimensão de mercadoria: “It is evident to all

that journalism is often entertaining, it regularly reproduces the opinions of the powerful and (with the exception of a handful of outlets) is a saleable commodity” (p. 7).

No entanto, Gramsci (1982), sobre o elemento ideológico e o económico, sugere: “Os dois elementos, na realidade, nem sempre são destacáveis, na medida em que o elemento ideológico é um estímulo ao ato económico da aquisição e da divulgação” (p. 163). O autor chama a atenção para a impossibilidade de um jornal, como de qualquer outro meio de comunicação social, conseguir agradar a todos os seus leitores com a mesma intensidade, perspectiva que é confirmada pelos estudos desenvolvidos pelo *Bareme Imprensa*, citados ao longo da nossa investigação. No mesmo sentido, Gramsci (1982) refere: “o importante é que seja um estímulo para todos, pois nenhuma publicação pode substituir o cérebro pensante ou determinar novos interesses intelectuais e científicos onde só existe interesse pelos bate-papos de café” (p. 180).

Pelo que foi mencionado, as relações entre o discurso e o poder revelam que o acesso ao discurso corresponde claramente a uma forma de poder. Contudo, não se deve desprezar a convicção de que o próprio discurso é também capaz de controlar algumas das ações dos recetores. Como refere Dijk (2005), quem tem mais acesso ao discurso tem mais possibilidades de exercer poder: “os grupos que controlam muito do discurso influente têm também mais hipóteses de controlar as mentes e as acções dos outros” (p. 23). Naturalmente que esta viabilidade defendida pelo autor tem inerente o uso que o mesmo faz do conceito de discurso. Dijk (2005) define, portanto, o discurso como: “uma forma de uso da linguagem e simultaneamente como uma forma específica de interacção social, interpretada como uma evento comunicativo completo numa situação social” (p. 98).

A definição de Fairclough (1995) para o mesmo conceito – discurso – parece não contradizer a de Dijk: “A discourse is the language used in representing a given social practice from a particular point of view. Discourses appertain broadly to knowledge and knowledge construction” (p. 56). Para o desenvolvimento da nossa investigação e, mais particularmente, para a operacionalização da ACD, é igualmente necessário ter presente a ligação que Fairclough (1995) faz entre o discurso e a prática social: “Discourses are [...] constructions or significations of some domain of social practice from a particular perspective” (p. 94).

No entendimento que faz de discurso, Fairclough (1995) inclui o uso de linguagem falada e escrita, bem como o de imagens visuais, por exemplo: as fotografias, os filmes e os diagramas, ou da comunicação não-verbal, como é o caso da gesticulação. Assim sendo, caberia nesta investigação analisar o discurso presente nas primeiras páginas dos jornais ou nas fotografias que acompanham determinadas notícias. Todavia, como foi já referido, não é essa a intenção desta investigação, pelo que esta possibilidade dada pela ACD fica como

anotação para futuros trabalhos de investigação ou como meio de completar o contexto de produção e de consumo dos artigos de opinião estudados de acordo com a ACD.

2.2.1 – Nós o Poder

Na introdução, quando elaborámos o desenho da investigação, ficou claro, no nosso ponto de vista, que iríamos recorrer a entrevistas para termos uma perspetiva do *Diário de Notícias* e do *Público* em si. Além disso, voltámos a justificar o uso deste instrumento de investigação no capítulo I – O Objeto de Estudo. O guião comum às duas entrevistas está em *Apêndice I*, como foi já referido. Também no capítulo I caracterizámos o ambiente e a forma como as entrevistas decorreram; no entanto, relembramos que enquanto Filomena Martins respondeu ao guião através do correio eletrónico, com Nuno Pacheco foi possível ter uma entrevista semi-estruturada.

Ao longo deste capítulo, podemos conhecer as perspetivas e as reflexões dos diretores-adjuntos dos dois jornais de referência em estudo. Quisemos pois escapar à tentação de colocar a análise de cada uma das entrevistas apenas no final deste capítulo. Este tratamento pareceu-nos mais coerente com as indicações e advertências que seguimos, dadas pela metodologia.

2.2.1.1 – O *Diário de Notícias*. Filomena Martins concorda em como os artigos de opinião do *Diário de Notícias* são capazes de influenciar os seus leitores. Desta forma, considera igualmente que o jornal age como um veículo legitimador de algumas opiniões que surgem em praça pública. A sua posição é, aliás, justificada pelo motivo que tem conduzido à publicação dos *rankings* de escola, advogando que esta é necessária para a verificação da qualidade dos estabelecimentos de ensino:

Os *rankings* são publicados, nos últimos anos, pelo próprio Ministério da educação. Os jornais apenas aproveitam a matéria, selecionando, cada qual, os critérios de análise (optando por uns em detrimento de outros menos importantes). A razão de publicação é óbvia: a avaliação é essencial para a análise de qualidade. Seja dos profissionais. Seja dos estabelecimentos.

No mesmo sentido acrescenta que a temática dos *rankings* interessa não só às escolas, como também aos pais dos alunos:

De ambos. As escolas, sobretudo as particulares, porque sabem que essa avaliação é importante para a procura por parte de mais alunos. Os pais, porque buscam sempre a melhor oferta e qualidade para os filhos.

Quando questionada a respeito da capacidade dos artigos sobre os *rankings* conseguir influenciar os pais na escolha da escola para os seus filhos, Filomena Martins responde claramente que sim.

2.2.1.2 – O *Público*. O poder do jornal na capacidade de influenciar os seus leitores parece ser igualmente reconhecido e defendido pelo diretor-adjunto do *Público*:

Eu acho que tudo o que é publicado nos jornais francamente se não tem esse efeito deveria de ter: fazer as pessoas pensar, por pior que se pode fazer as coisas... imagine, nós deixávamos de fazer crítica a espetáculos e púnhamos só as estrelas: o espetáculo x, cinco estrelas, quatro, três, uma e não dizíamos nada. É a maneira mais idiota de encarar uma coisa. Eu, mais do que as estrelas interessa-me o que está lá escrito com fundamentação e isso aplica-se a tudo, no caso das escolas, no caso da avaliação e no caso dos exames é evidente que eu tenho de ver isso tudo no contexto. Tenho de lá ter bem explicado porque é que aconteceu aquilo naquela altura e como, não é?

Posteriormente, o mesmo entrevistado salienta que uma das funções da comunicação social é a divulgação de situações com interesse para a opinião pública:

A imprensa sempre serviu para isso: que é trazer para a praça pública, digamos assim, uma série de assuntos, muitas vezes privados que as pessoas não querem discutir, para discutir aqui porque interessa a resolução desses assuntos à sociedade.

Nuno Pacheco reflete então que a divulgação de acontecimentos ou de factos funciona como um meio de facilitar a resolução de problemas:

As pessoas acabam ao ler uma coisa, a ficarem, de certo modo, envolvidas no tema e a discuti-las com o vizinho, com a comunidade, com a escola e, no meio disto, alguém arranjar alguma boa solução para as coisas. Acho que isso é essencial, [...]. É por isso que também se criticam os governos, não é só porque somos maçadores ou porque os governos são maus, é porque cada crítica pode valer uma resolução. [...] às vezes não vale... mas, pelo menos contribui para isso.

Sem ser nosso intuito comparar o conhecimento que obtivemos através da revisão de literatura com o conhecimento que adquirimos através destas duas entrevistas, não deixamos de notar a importância que é sempre atribuída à imprensa escrita. Os dois diretores-adjuntos parecem, portanto, legitimar a função do jornalismo com base no valor da divulgação do conhecimento.

2.3 - Os Leitores

Dito de uma forma muito simples, as práticas discursivas do jornalismo dizem respeito aos atos em que os jornalistas produzem artigos, nomeadamente notícias e reportagens. Esses artigos são posteriormente consumidos e compreendidos pelos leitores. Apesar de ser reconhecida e defendida a individualidade do recetor – leitor, no caso do jornalismo escrito –, importa perceber em que consiste o conceito de *opinião pública*. Foi já sugerida a possibilidade de existir uma relação entre o emissor da informação – jornalistas ou comentadores, por exemplo – e o seu recetor. No entanto, é provável que essa relação não seja idêntica entre todos os interlocutores, tal como foi, de forma semelhante, referido a propósito das diferentes teorias da comunicação social. Assim, cada recetor pode reagir de forma diferente ao conteúdo de uma mesma mensagem. Talvez neste sentido esteja a perspetiva de Jeanneney (1996) ao arguir a inexistência de *opinião pública*: “Em nenhum momento se pode, verdadeiramente, falar de uma opinião pública e, no fundo, é por convencionalismo que se emprega a expressão no singular” (p. 12).

Da mesma forma, reconhecemos a impossibilidade de abordar com seriedade o conceito de *opinión pública* sem ter em consideração a teoria de Habermas. Aliás, a conotação de plural atribuída anteriormente a este conceito por Jeanneney (1996) é também mencionada por Habermas (2009):

La palabra es portadora de la significación de opinión colectiva, de tal manera que todos los atributos que insistan en su carácter social se convierten en superfluos pleonasmos. Composiciones como: common opinion, general opinion, vulgar opinion, faltan aún por completo en Shakespeare; de public opinion no se habla, ni tampoco de public spirit. Asimismo, las costumbres y los usos, las ideas corrientes y las convenciones extendidas reciben sin rodeos en francés el nombre de opinions. (pp. 124-125)

Sem querermos entrar nas discussões complexas que rodeiam Habermas, entendemos a importância de conhecer o significado de opinião pública atribuído pelo autor e, consequentemente, o de esfera pública, tido como o meio no qual os indivíduos podem discutir o seu quotidiano. Johnson (2006), sobre o interesse de esfera pública em Habermas, refere: “What attracted Habermas to the idea of the public sphere was its potential as a foundation for a society based on democratic principles” (p. 19). O autor descreve ainda como a esfera pública burguesa se formou de modo a articular os interesses da sociedade com os interesses do Estado: “The bourgeois public sphere constituted itself as a public of private people gathered together to articulate the needs of society with the state. In this way it was considered part of the private realm” (p. 27). É importante, em Habermas, considerar que este espaço possa estar a diminuir devido à interferência, por exemplo, do poder dos meios de comunicação social. Assim Habermas (1991) destaca:

Whereas for merely the press was able to limit itself to the transmission and amplification of the rational-critical debate of private people assembled into a public, now conversely this debate gets shaped by the mass media to begin with. In the course of the shift from a journalism of private men of letters to the public services of the mass media, the sphere of public was altered by the influx of private interests that received privileged exposure in it. (pp. 188-189)

Por seu turno, Johnson (2006) relaciona o estado em que se encontra a esfera pública com as normas de mercado e com a interpretação que é feita de democracia. Mas, as normas de segurança que confrontam a liberdade civil com a necessidade de protecção contra o terrorismo também podem interferir na esfera pública, como Johnson (2006) parece apontar quando refere que a capacidade de serem construídos laços entre diferentes indivíduos tende a ser cada vez mais difícil:

These cultural potentials appear endangered from a variety of quarters: from the neo-liberal attempt to universalize the norms of the market and interpret democracy as another form of consumerism to the most recent efforts of the security state to constrain civil liberties in the face of terrorism. (p. 1)

Habermas (1991) faz ainda referência à separação entre a esfera pública e a esfera privada e à forma como esse discernimento se relaciona com o mercado: “The separation of public and private spheres implied that the competition between private interests was in principle left to the market as a regulating force and was kept outside the conflict of opinions” (p. 189). Apesar de o mesmo autor sugerir que o conceito de opinião possa ter diferentes entendimentos, definido como juízo incerto ou não completamente provado, salienta o interesse na definição de opinião como reputação ou crédito: “En nuestro contexto, empero, es más importante la otra significación de opinión, a saber: reputación, el crédito, la consideración de que uno goza en la opinión de otro” (p. 124).

Posteriormente, Habermas (2009) menciona que opinião pública pode ter diferentes entendimentos, ser encarada como uma entidade crítica do poder político e social ou ser tida como uma forma de propagandear instituições ou bens de consumo, por exemplo:

‘Opinión pública’ significa cosas distintas según se contemple como una instancia crítica en relación a la notoriedad pública normativamente lícitada del ejercicio del poder político y social, o como una instancia receptiva en relación a la notoriedad pública, ‘representativa’ o manipulativamente divulgada, de personas e instituciones, de bienes de consumo y de programas. (p. 261)

Esteves (1997)⁵¹ que entende a opinião pública como um valor simbólico, refere que esta se confunde com a de massas, pois corresponde, segundo Esteves (1997), a “formas de agregação social dos indivíduos que têm por base relações sociais frágeis, superficiais e burocratizadas”. De forma idêntica, Laborie (1998) concebe a opinião pública como um fenómeno coletivo, em que se faz valer a posição dominante:

Elle doit, comme telle, être nettement différenciée de l'expression conflictuelle de divers courants minoritaires, sans que l'on puisse cependant méconnaître l'interaction de leurs effets : ils pèsent sur l'évolution de l'opinion commune et l'un d'entre eux peut porter en germe une attitude potentiellement majoritaire. (p. 103)

No entanto, podemos entender que opinião pública se diferencia de opinião publicada. Uma vez que a maior parte das pessoas tem acesso aos acontecimentos das diferentes áreas através dos meios de comunicação social, aquilo que é conhecido por opinião pública pode ser visto antes como opinião publicada. Do mesmo modo, Laborie

⁵¹ Disponível fevereiro 11, 2009, em <http://bocc.ubi.pt/pag/esteves-pissarra-opiniao-publica.html>.

(1988), sem subestimar a importância e o carisma dos meios de comunicação social na construção da opinião pública, refere que esta não pode ser confundida com o discurso publicado pela imprensa:

L'opinion publique ne peut et ne doit pas être confondue avec le discours de la presse, pas plus qu'elle ne peut et ne doit être ramenée aux déclarations de personnalités assurant s'identifier à l'opinion générale pour mieux souligner leur propre image consensuelle. (p. 105)

Outros autores estudaram o conceito de opinião pública – Patrick Champagne, 2002; Pierre Bourdieu, 1973; e Walter Lippman, 2007; por exemplo – além de Habermas e dos outros autores citados. Por conseguinte, ao conceito em estudo, têm sido atribuídos diferentes significados. Apesar do conceito de opinião pública poder ser considerado como politicamente importante, ao servir como força impulsionadora para a democracia, Lippmann (2007) denuncia a dificuldade de o enquadrar teoricamente: “since public opinion is supposed to be the prime mover in democracies, one might reasonably expect to find a vast literature” (p. 217).

Embora não seja nossa pretensão prolongar esta explicação, de forma a conduzirmos o texto para o design do estudo esboçado, aceitámos verificar a razão de Bourdieu⁵² (1973) em considerar que a opinião pública não existe. Este autor parte de três postulados implícitos para analisar o exercício das pesquisas de opinião (e.g., inquéritos ou questionários). Desta maneira, refere que as pesquisas de opinião assumem que todos são capazes de ter uma opinião. Nas palavras de Bourdieu (1973): “Toute enquête d'opinion suppose que tout le monde peut avoir une opinion; ou, autrement dit, que la production d'une opinion est à la portée de tous”. Neste contexto, as pesquisas de opinião não têm em consideração as não respostas. Perante este postulado, o autor comenta que a sua perspectiva pode ser acusada de ingenuidade democrática.

Todavia, o próprio Bourdieu (1973) considera igualmente que neste tipo de pesquisas é assumido que todas as opiniões têm valor: “Je pense que l'on peut démontrer qu'il n'en est rien et que le fait de cumuler des opinions qui n'ont pas du tout la même force réelle conduit à produire des artefacts dépourvus de sens”.

O terceiro postulado definido por Bourdieu (1973) refere que os estudos de opinião se baseiam na existência de um acordo sobre as questões formuladas: “dans le simple fait de poser la même question à tout le monde se trouve impliquée l'hypothèse qu'il y a un consensus sur les problèmes”.

⁵² Bourdieu, Pierre (1973). *L'opinion publique n'existe pas*. Disponível maio 03, 2010, em <http://www.hommemoderne.org/societe/socio/bourdieu/questions/opinionpub.html>

De facto, Bourdieu (1973) considera que os temas propostos pelas pesquisas de opinião se circunscrevem a interesses políticos: “sa fonction la plus importante consiste peut-être à imposer l'illusion qu'il existe une opinion publique comme sommation purement additive d'opinions individuelles; à imposer l'idée qu'il existe quelque chose qui serait comme la moyenne des opinions ou l'opinion moyenne”. Por exemplo, Bourdieu (1973) apelida de artefactos os valores percentuais que aparecem, muitas das vezes, nas primeiras páginas dos jornais como alusivos à opinião pública. As sondagens, nesta perspetiva, assumem, portanto, a função de encobrir o estado real do conjunto: “est un système de forces, de tensions et qu'il n'est rien de plus inadéquat pour représenter l'état de l'opinion qu'un pourcentage”.

Este tipo de pesquisa revela opiniões artificiais. No entendimento de Bourdieu (1973), pode acontecer que escolher entre várias opiniões constituídas signifique, para o inquirido, escolher entre dois ou mais grupos. Em jeito de remate, o mesmo autor salienta: “sous la forme en tout cas que lui prêtent ceux qui ont intérêt à affirmer son existence”. Dito de outra forma: “dis simplement que l'opinion publique dans l'acception implicitement admise par ceux qui font des sondages d'opinion ou ceux qui en utilisent les résultats, je dis simplement que cette opinion-là n'existe pas”.

Sobre esta perspetiva defendida por Bourdieu (1973), Bishop (2005) conclui que para aquele autor a opinião pública expressa através das sondagens publicadas pela imprensa surge como um artifício não apenas por ocultar as forças políticas que lhe estão inerentes, mas também por os inquiridos terem uma construção frágil:

‘Public opinion’ , as it is presented in the modern press, occurs as an artefact for Bourdieu, not only because it conceals underlying political forces, and dynamics, but also because, in his view, the whole enterprise of modern opinion polling rests on a rather shaky foundation of false assumptions. (p. 1)

Assim sendo, Bishop (2005) considera que se todos têm competências políticas e intelectuais suficientes para interpretar as questões e os trajetos traçados pelos jornalistas, então todos devem conseguir emitir um sentimento sobre as diferentes questões colocadas.

De modo a finalizarmos o tema em volta do conceito de opinião pública, tomamos o trabalho de Salmon e Glynn (1996), no qual é reconhecida a opinião pública como forma de controlo social: “Conceiving public opinion as unwritten law, or as an informal mechanism of social control, is hardly new” (p. 153). Os mesmos autores, ao abordarem o modelo a espiral do silêncio – the spiral of silence model – (Figura 2.21) descrita por Nöelle-Neumann (1974), sublinham que traz implicações para a opinião pública, enquanto conceito. De acordo com este modelo, a maioria das pessoas pretende estar em consenso com o grupo dominante,

porém, não se deve ignorar as posições individuais que os sujeitos assumem, por vezes de forma bastante radical, perante temas realmente controversos (e.g., eutanásia, aborto, pena de morte; no caso da educação, o fechamento de escolas). Ou a influência que outros meios têm na formação de opinião dos indivíduos, tão ou mais forte do que a influência exercida pelos meios de comunicação social, como a que é exercida pelos elementos da mesma família, do mesmo grupo profissional ou partidário, ou da mesma comunidade local.

Figura 2.21 - **Espiral do silêncio**⁵³.



No entanto, podem entender-se duas versões do modelo anteriormente referido da autoria de Nöelle-Neumann: a estática e a dinâmica. Na versão estática, o sujeito vai ao encontro da maioria, isto é, só exprime o seu parecer se perceber que os outros estão de acordo com ele, como referem Salmon e Glynn (1996):

In the case of the static outcome, if the individual perceives that his or her personal convictions are shared by the majority, her or she will be willing to express an opinion in public. On the other hand, if the perception is that the opinion represents a minority viewpoint, he or she will be reluctant to express the opinion publicly. (p. 155)

Naturalmente que são também apontadas exceções à versão estática. Mesmo pertencendo à minoria, se o sujeito se aperceber que consegue ganhar terreno, ou seja, que é viável partilhar o seu ponto de vista, ele pode expressá-lo, reconhecendo ainda os autores que outros indivíduos são aparentemente imunes ao consenso social. Ao contrário da versão anterior (a estática), a versão dinâmica, no entendimento de Salmon e Glynn (1996), tem em conta o fator tempo, pelo que precisa de ser testada através de dados longitudinais: “If relatively few people are willing to express an unpopular viewpoint, according to his version, it will slowly slip from the public consciousness because it has no vocal proponents” (p. 155).

A fração maioritária do grupo, ao ter cada vez mais confiança em assumir o seu ponto de vista, traz consequências quanto ao impacto social, como parecem defender Salmon e Glynn (1996): “This social perception becomes translated into policy because only

⁵³ Disponível maio 11, 2010, em http://www.tcw.utwente.nl/.../spiral_of_silence-1.gif, traduzido e adaptado.

expressed opinion influences social change; silence is thought to have no impact” (p. 156). N3elle-Neumann (1993) refere a este prop3sito que a tend3ncia de um indiv3duo expressar o seu pensamento sobre algumas ocorr3ncias e de permanecer em sil3ncio sobre outras gera um processo em espiral que gradualmente estabelece uma vis3o dominante. Assim sendo, a mesma autora salienta que um indiv3duo, ao expressar uma perspetiva oposta 3 aceite pela maioria, pode correr o risco de ficar isolado.

Na linha deste seu entendimento, N3elle-Neumann (1993) sugere que a espiral do sil3ncio pode corresponder a uma forma na qual a *opini3o p3blica* apareça: “It might be a process through which a new, youthful public opinion develops or whereby the transformed meaning of an old opinion spreads” (p. 59). Se assim for, torna-se necess3rio ter em considera3o uma defini3o de *opini3o p3blica* em que esta premissa de N3elle-Neumann (1993) seja poss3vel: “the spiral of silence is that process by which something indefinable is spread” (p. 59).

A *opini3o p3blica*, enquanto conceito, tende a ser compreendida como o pensamento ou a crença da maioria dos elementos que constituem um grupo. Este entendimento parece ser tamb3m o de Figueira (2005) quando menciona: “a Opini3o P3blica leg3tima corresponde 3 opini3o da maioria – que encontramos simbolizada nas Cartas de Leitor e nos Inqu3ritos aos *cidad3os an3nimos*” (p. 13).

As cartas de leitores permitem que a audi3ncia expresse os seus receios e as suas ambi3o3es. Richardson (2007) acrescenta tamb3m que estes artigos d3o ao jornal uma natureza singular, pois assim os jornais podem recriar as preocupa3o3es e os discursos dos seus leitores: “They also play a significant role in communicating the identity of a newspaper given that they attempt to recreate the preoccupations and discourse of their readership, as expressed in their daily postbag” (p. 149).

Algumas cartas de leitor serviram, como j3 foi frisado, como material de suporte 3 elabora3o desta Tese de Doutoramento, pois estes artigos respondem, muitas das vezes, a artigos de opini3o publicados pelo jornal, pelo que constituem um bom meio de, em ACD, aceder ao valor do artigo e sobretudo ao seu contexto de consumo como podemos verificar nos excertos retirados de *Cartas ao Diretor* na Tabela 2.18.

Tabela 2.18 - **Análise horizontal simples de três “Cartas ao Diretor” publicadas pelo *Público***⁵⁴.

Data	Autor	Título	Citações Significativas
05-07-22	Rui Baptista (Presidente da Assembleia Geral do Sindicato Nacional dos Professores Licenciados)	<i>Vital Moreira e as ordens profissionais</i>	[...] dediquei especial atenção ao artigo de Vital Moreira – Liberdade e responsabilidade (PÚBLICO, 05-07-2005) – de que extraio um naco de prosa [...]. Ainda o supracitado do artigo de Vital Moreira, transcrevo a sua opinião sobre uma Ordem dos Jornalistas [...].
05-08-18	António Vilarigues	<i>“Recriações disparatadas”</i>	Dirijo-me a si a fim de fazer chegar à jornalista Helena Matos, mas sobretudo aos leitores do PÚBLICO, algumas notas a propósito da afirmação contida no artigo de 2005-08-13 [...]. Desconheço qual a idade de Helena Matos, mas bastava ter frequentado um qualquer liceu feminino do fascismo para saber que até finais dos anos 60 as “meninas” eram “aconselhadas” a não usar calças.
05-11-25	M. do Carmo P. Gago da Silva	<i>Aulas de substituição, segundo Prado Coelho</i>	É com muito mal contida indignação que respondo a Eduardo Prado Coelho, [...]. Desculpar-me-á que lhe diga [...]. Milhões de portugueses nunca andaram de avião, mas têm os seus filhos na escola pública [...].

Em todos os artigos citados na *Tabela 2.18*, é plenamente visível que os leitores do jornal respondem a argumentos de jornalistas ou de comentadores sobre os problemas do meio escolar. No entanto, referimos ainda que, em alguns deles, verificam-se cruzamentos de opiniões entre leitores, ou seja, há leitores que respondem a outros leitores, como mostra a *Tabela 2.19*.

O *Público* identifica também nas cartas de leitor uma forma de conhecer os equívocos ou as imprecisões dos jornalistas, posteriormente emendadas em *O PÚBLICO Errou*. O *Público* (2005) reconhece o direito de resposta tanto dos seus leitores como dos seus jornalistas: “o princípio do contraditório é uma regra de ouro no Público. Por isso, todas as partes envolvidas devem ser sempre ouvidas e confrontadas – e registada a sua perspectiva” (p. 36).

Por outro lado, Abrantes (2008), que desempenhou a função de provedor dos leitores do *Diário de Notícias* entre 2004 e 2007, defende que o cargo que ocupou é fundamental para que haja discussão pública. Assim, adianta que o diálogo entre os jornalistas e os leitores não deve ser extinto, pois as cartas escritas pelos leitores auxiliam os jornalistas a reflectirem sobre o desenvolvimento do seu trabalho: “Na minha perspectiva

⁵⁴ Citações de cartas escritas por leitores com considerações sobre artigos de opinião da autoria de comentadores do *Público*.

esse diálogo entre os jornalistas e os leitores é muito importante e deve manter-se. [...]. O que as provedorias acrescentam é a dimensão *pública* de crítica e análise do produto jornalístico” (p. 9). No entanto, Abrantes (2008) salienta ainda que, enquanto provedor dos leitores, foram poucas as situações conflituosas em que se viu envolvido com os jornalistas e justifica que: “A maior parte dos jornalistas mostrou grande capacidade para dialogar construtivamente com os leitores através da mediação pública do provedor” (p. 10). Porém, relembra que nem sempre a situação se desenvolveu positivamente, ou seja, por vezes os jornalistas reagiram mal às interpelações e aos comentários dos leitores:

São vários os casos em que os jornalistas, ao prestarem esclarecimentos às interpelações dos leitores, manifestam o seu desconforto. Fazem afirmações sobre a irrelevância das críticas. [...] assim, já não é a primeira vez que se revela este tipo de «hostilidade» em relação às interpelações dos leitores. (p. 160)

Tabela 2.19 - Resposta de um leitor a um artigo da autoria de um outro leitor e publicado em *Cartas ao Diretor*⁵⁵.

Data	Autor	Título	Citações Significativas
05-09-29	Ana Paula Correia e José Rodrigues Ribeiro	<i>Aulas de substituição: para quê?, para quem?</i>	
05-10-01	Adriana Gonçalves	<i>Aulas de substituição: para quê? Para quem?</i>	[...] os leitores Ana Paula Correia e José Rodrigues Ribeiro brindaram-nos no PÚBLICO de 29-09, com uma idílica enumeração das actividades a que se dedicam os alunos das nossas escolas quando um professor falta. [...] não deixa de ser curiosa a forma, no mínimo pouco imaginativa, como estes dois professores parecem encarar esse momento.

É possível que cartas escritas pelos leitores permitam também conhecer as características da audiência de cada jornal, pois é natural que as observações, os argumentos e as expectativas redigidas pelos leitores variem consoante o jornal considerado.

Tal como muitos sugerem que o aparecimento das novas tecnologias levaria ao fim da docência, no sentido do professor já não ocupar um lugar central no processo de ensino-aprendizagem. Também Moretzsohn (2006) adverte que a mesma situação tem sido referida sobre o jornalismo:

As facilidades proporcionadas pelas novas tecnologias da comunicação vêm provocando,

⁵⁵ Citações de uma carta escrita por uma leitora com considerações sobre uma carta escrita por outros leitores, ambas publicadas pelo *Público*.

entre muitas outras, a profecia do fim do jornalismo tal como o conhecemos: munido de um celular com câmera, operando um blog na internet, qualquer um se transformaria em repórter. (p. 63)

Jerónimo (2009) parece ter um entendimento semelhante ao de Moretzsohn (2006), pois apresenta o webjornalismo ou ciberjornalismo como “um grande potencial interactivo, apresentam-se como a possibilidade de um jornalismo colectivo, colaborativo, ou seja, construído por muitas mãos, numa comunicação que deixa de ser vertical, para passar a ser horizontal” (p. 1). Consequentemente, o mesmo autor prevê mudanças na forma como os leitores são encarados, pois, com a crescente difusão das novas tecnologias, eles podem ter cada vez mais a possibilidade de não só darem a sua opinião, como de contribuírem com os seus conhecimentos e possíveis contatos. Esta situação é presentemente visível em diversos meios de comunicação social em que a audiência é convidada a participar de forma ativa (*Figura 2.22*).

Figura 2.22 - Excertos de páginas online do jornal *Diário de Notícias* (à esquerda) e do jornal *Público* (à direita).

ALERTA DA APSI

Mortalidade infantil nas estradas continua elevada

Hoje  Comentar

Alargamento do pré-escolar e redução da mortalidade são conquistas de 20 anos

07:57 Natália Faria

Portugal assinala hoje o 20.º aniversário da adopção da Convenção sobre os Direitos da Criança e, consoante a perspectiva de quem olha, o copo pode estar meio cheio ou meio vazio.

 Comentar  Ler Comentários (0)

Por outro lado, Jerónimo (2009) questiona a situação de a edição dos jornais estar disponível *online*: “Mas se, por um lado, esta nova realidade poderá significar, para os jornalistas, um contributo precioso no processo de construção de notícias [...] por outro, o negócio dos media está dividido: pagar ou não por conteúdos online” (p. 2). A respeito da publicação de jornais *online*, em Portugal, Molinos e Ferreira (2006) referem que o *Jornal de Notícias* foi o primeiro diário português “a lançar uma edição online” (p. 141), o que ocorreu em 27 de julho de 1995. Os mesmos autores chamam ainda a atenção para a contradição entre o número de consultas da edição digital e o da edição tradicional, em papel. A edição disponibilizada *online* era lida, na altura, sobretudo por emigrantes portugueses “com características que eram então algo surpreendentes, já que em grande parte se tratava de emigrantes altamente qualificados ou de estudantes do ensino superior” (p. 143). Sendo assim, não é de estranhar que os dados recolhidos por Molinos e Ferreira (2006) sugiram que apenas 44 por cento das consultas da edição digital fossem realizadas em Portugal e que as idades dos leitores se situassem entre os 19 e os 35 anos, sendo que a maioria estudante universitária ou pertencente a quadros de trabalho especializados.

Silva (2006), sobre as tendências de leitura das edições *online*, refere que no início das publicações do *Diário Digital*, o primeiro jornal generalista *online* português: “o desafio

era tentar saber o que fazer para inverter a realidade de um pa3s em que o consumo de jornais e revistas era, e 3, baixo. Este cen3rio comeou a ser progressiva e lentamente invertido” (163). O mesmo autor refora, por3m, que atualmente alguns jornais est3o a vedar o acesso gratuito dos leitores 3s suas edioues *online*, salientando portanto que esta situaou3o pode encerrar uma contradiou3o com as caracter3sticas pr3prias de “num formato como a Net, onde o acesso r3pido, f3cil e gratuito foi o trunfo e o segredo do 3xito. N3o ser3 esta, para j3, a soluou3o ideal” (p. 166). No entanto, Jer3nimo (2009) contraria este pensamento ao adiantar que o pagamento de conte3dos jornal3sticos dispon3veis *online* pode representar um meio de valorizar o pr3prio jornalismo, 3 semelhanua do que acontece com os *downloads* de livros, de m3sicas e de filmes, em *s3tes* considerados seguros, que s3 s3o geralmente acess3veis 3 audi3ncia ap3s determinado pagamento: “Por conseguinte, talvez n3o seja de todo descabido vermos [...] 3rg3os de comunicaou3o social a cobrarem pelos seus conte3dos online. [...]. Poder3 ser esta uma forma de salvar o jornalismo, acrescentando-lhe valor, credibilizando-o” (p. 3).

Num outro sentido, Cabanes⁵⁶ critica as edioues *online* dos jornais ao mencionar: “al desaparecer el concepto de p3gina, se pierde el concepto de jerarquizaci3n en funci3n de 3sta, ya que no hay ni p3gina par ni impar, ni un n3mero de columnas que marque qu3 texto es m3s importante que otro”.

Esta dualidade de conflitos parece, pois, conduzir 3 quest3o inicialmente colocada sobre o poss3vel fim do jornalismo, tal como este 3 entendido. Nas entrevistas feitas ao *Di3rio de Not3cias* e ao *P3blico* esta situaou3o foi tamb3m abordada.

Cardoso (2006) adjetiva, todavia, de estranhas estas preocupaou3es que tendem a antever o fim do jornalismo como causa da generalizaou3o da Internet a (quase) toda a populaou3o: “A pergunta “ser3 que a Internet vai levar ao desaparecimento dos jornais, r3dios e televis3o?” esteve presente nas confabulaou3es de muitos profissionais do jornalismo no in3cio da segunda metade dos anos noventa” (p. 260). Contudo, Cardoso (2006) encontra uma poss3vel explicaou3o para esta preocupaou3o na coincid3ncia entre o alargamento do acesso 3 Internet e a ocorr3ncia de uma intensa cr3tica ao jornalismo. O autor compreende a import3ncia do papel dos jornalistas, negando ent3o a tese do seu desaparecimento: “Mediadores, como os jornalistas, continuam assim a ser fundamentais para assegurar um processo de credibilizaou3o das not3cias e outro tipo de informaou3o. Da3 que o papel do jornalista continuasse a ser central n3o podendo ser assim t3o facilmente substituido” (p. 271).

Esta perspetiva de Cardoso (2006) mostra ser coerente tamb3m com a ideia de Braumann (2007) na medida em que este autor assume que h3 uma regulaou3o entre a

⁵⁶ Dispon3vel fevereiro 12, 2009, em http://www.comunicacionymedios.com/comunicacion/teorias/textos/andres_cabanes_periodismo_digital.htm#123.

comunicação social, o mercado e a sociedade: “Os novos serviços multimédia e a Internet fizeram impor, cada vez mais, as leis do mercado e os desejos dos consumidores” (p. 100). Por seu turno, Keane (2004)⁵⁷ identifica diversos acontecimentos com consequências para o futuro do jornalismo e para a sua função de promoção de instituições democráticas, e de estilos de vida:

the forces of resurgent market liberalism, the decline of public service broadcasting, the global collapse of dictatorships and the outbreak of the so-called ‘catching up’ or ‘velvet’ revolutions of 1989-1991 all conspired to produce important, sometimes bitter policy controversies about the future of journalism.

Richardson (2007) propõe então que a audiência seja entendida como consumidor e como mercadoria. Uma proposta semelhante é feita por Gandy (2000) que distingue audiência como público, audiência como mercado, audiência como mercadoria e audiência como vítima (Figura 2.23).

Figura 2.23 - **Conceito de audiência segundo Richardson (2007) e segundo Gandy (2000)**⁵⁸.

Richardson (2007)	• Consumidor (Lucro) • Mercadoria (Espaço publicitário)
Gandy (2000)	• Público (Elo com as comunidades de imigrantes) • Mercado (Lucro) • Mercadoria (Espaço publicitário) • Vítima (Incapacidade de defesa)

Na perspetiva de a audiência ser entendida como consumidor, podemos ter em consideração a inclinação atual de os jornais serem propriedade de empresas e sentirem a necessidade de esperar lucro. Por exemplo, o Diário de Notícias pertence à Controlinveste, enquanto o Público está relacionado com a Público Comunicação Social, SA. Nas palavras de Fidalgo (2004), esta propensão ocorre também em outros países: “não é, decerto, exclusiva de Portugal a tendência cada vez mais intensa para olhar e tratar a notícia como mercadoria [...] – e mercadoria à venda num mercado fortemente concorrencial”. Este panorama revela outro modo de perspetivar a chamada crise do jornalismo (p. 71), como salienta Camponez (2004): “Hoje, os media são empresas que integram grandes grupos económicos nacionais e mundiais, ao ponto de as ameaças ao jornalismo resultarem mais das lógicas empresariais do que da repressão política” (p. 9).

A situação descrita não está muito longe da expressa por Richardson (2007) e anteriormente, por nós referida sobre a necessidade dos leitores serem vistos como

⁵⁷ Disponível maio 04, 2010, em http://www.johnkeane.net/pdf_docs/journalism_and_democracy_across.pdf.

⁵⁸ Apesar de se registarem algumas divergências entre as duas concepções são evidentes os pontos de cruzamento, já que ambos têm em conta a vista da audiência como lucro e como espaço publicitário.

componentes ideológicos e económicos. Ora, de acordo com estes enunciados, as notícias são um produto que, na opinião de Richardson (2007), precisa ser atrativo de modo a apelar a um mercado de consumidores: “this will in turn overly emphasise stories that are amusing, pleasurable and engaging to these identified consumers, since a stories that achieve “audience appeal” form the basis, most fundamental gauge of what to put in the paper” (pp. 77-78).

No entanto, a intenção dos jornais não é a de vender somente exemplares; os jornais têm também o objetivo de vender espaço publicitário, como refere Richardson (2007): “the commercial logic of the newspaper market is twofold: newspapers don’t just sell copies they also sell advertising space, and the significant links between newspaper titles (and types), capital generated from advertising revenue and the audience cannot be overlooked” (p. 79). O autor salienta que os anunciantes não estão somente preocupados com o número de leitores que irão ter acesso ao seu anúncio publicitário, mas que é, acima de tudo, importante ter em conta as características comuns ao grupo que constitui a audiência do jornal, como por exemplo: género, idade, etnia, nível sociocultural ou grupo profissional. Richardson (2007) conclui então: “what matters is the nature of the segments of the population and hence only need to be advertised to these segments” (p. 80).

Naturalmente que o tipo de anúncios publicitários não difere muito do *Diário de Notícias* para o *Público*, pois as características dos seus leitores não são muito distantes, de acordo com o estudo já citado do *Bareme Imprensa*. Porém, é normal que não se encontrem nestes jornais anúncios como o exemplificado na *Figura 2.24* que se destinam claramente a técnicos oficiais de contas (o da esquerda) ou a agentes da educação (à direita). Este pressuposto compreende a audiência como mercadoria.

Figura 2.24 - Anuncio publicado pela *Revista da Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas*, em janeiro de 2010 (à esquerda) e pela *Revista Estrelas & Ouriços*, em outubro de 2012 (à direita)⁵⁹.

Sage cria Fundo de
Apoio a Novos Técnicos
Oficiais de Contas



Por outro lado, Gandy (2000) interessa-se pela particularidade de alguns jornais possibilitarem um elo de ligação entre as comunidades de imigrantes e os seus países de origem, o que respeita à audiência como público:

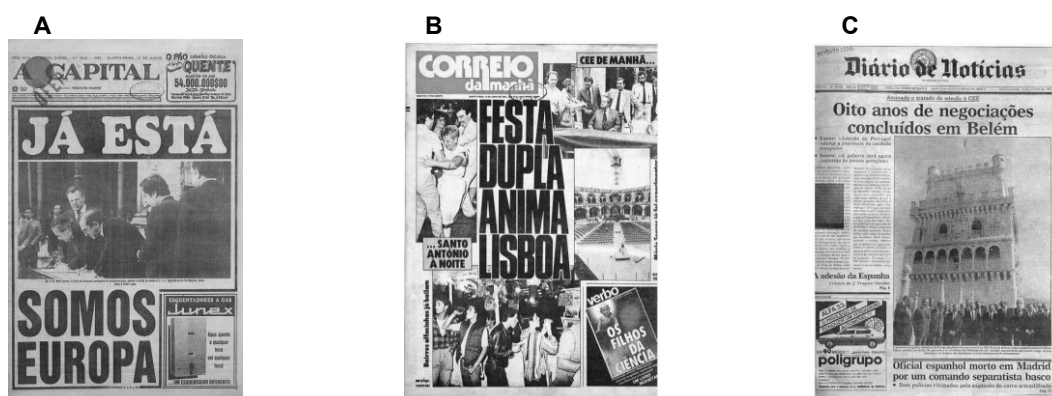
For immigrant communities, these media often serve as a vital link to the country of origin. As a conduit between the homeland, and exiles, or those who maintain an active interest in politics, they are often used as a means of mobilizing support or opposition. (p. 3)

⁵⁹ É notória a diferença entre os dois anúncios, se o da esquerda se destina claramente a técnicos oficiais de contas, já o anúncio posicionado à direita tem como destinatários agentes educativos.

Estes jornais podem pois constituir um meio de facultar o desenvolvimento de consensos, numa função de mediação, entre os grupos minoritários e a população local ou, pelo contrário, podem ser entendidos como um instrumento de mobilização à oposição.

Porém, é normal que aos jornais, enquanto empresas, interesse sobretudo perceber quem constitui as suas audiências, de forma a ir ao encontro das preferências dos seus consumidores. A propósito da assinatura do Tratado, em 12 de junho de 1985, de adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, Trindade (2006) estuda a forma como alguns jornais diários portugueses generalistas noticiaram o acontecimento. Se alguns usaram um tom festivo, como foram os casos de *A Capital* ou do *Correio da Manhã*, o *Diário de Notícias*, nas palavras de Trindade (2006), distanciou-se dessa orientação: “Mais institucional o *Diário de Notícias* do dia seguinte reduzia, pelo contrário, a assinatura da adesão à política e aos políticos” (p. 188), (*Figura 2.25*). Estas diferenças podem, de certo modo, mostrar como jornais com diferentes audiências podem ser apelativos usando argumentos distintos. Esta percepção compreende a audiência como mercado.

Figura 2.25 - Primeira Página de três jornais diários com abordagens diferentes para uma mesma ocorrência⁶⁰.



Gandy (2000) refere que a conceção de audiência como mercado não se confunde com a de audiência como mercadoria, na medida em que esta é entendida como um produto para ser vendido no mercado. Assim explica: “The production of audiences for the market can be understood as an industrial process through which different combinations of inputs (such as scripts, music, talented acting, and special effects) can produce audiences with varying degrees of efficiency” (p. 6). Este argumento é semelhante ao indicado por Richardson (2007) a propósito da tese da audiência como mercadoria. No entanto, Gandy (2000) propõe ainda que diferentes audiências possam ter valores diferentes no mercado:

What is critical to understanding the consequences that flow within a media system governed by a capitalist logic, is that not all audiences are equally

⁶⁰ A – Primeira Página do jornal *A Capital* de 12 de junho de 1985, retirado de Trindade (2006); B - Primeira Página do jornal *Correio da Manhã* de 12 de junho de 1985, retirado de Trindade (2006) e C - Primeira Página do jornal *Diário de Notícias* de 13 de junho de 1985, retirado de Trindade (2006).

valued in the market. If particular audience segments that are attracted (produced) by particular content are under-valued in the market, advertisers will be unwilling to pay the same 'cost-per thousand' they would be willing to pay for more 'desirable' audiences. (pp. 6-7)

Ora esta probabilidade encerra situações de desequilíbrios entre diferentes grupos populacionais. Os jornais podem tornar-se atrativos de forma a conquistar os leitores que determinadas empresas valorizam e, em consequência, atraírem essas empresas como anunciantes, de modo a angariarem novos fundos económicos. Por outro lado, o custo de publicação de um classificado pode diferir de jornal para jornal consoante a mercadoria (audiência) que cada um dos periódicos está a vender. A publicidade pode gerar, por seu turno, um fluxo financeiro que permita aos jornais terem uma maior margem para posteriormente investirem em melhores publicações.

De certo modo, esta explicação está em harmonia com a Declaração de Varna da Federação Europeia de Jornalistas (2009)⁶¹ ao relacionar a publicidade nos meios de comunicação social com a qualidade jornalística:

A fuga dos anunciantes para a Internet e uma nova geração de utilizadores que dispõem de menos tempo para a imprensa e a televisão causaram um verdadeiro pânico no seio de uma indústria que suprime empregos e sacrifica redações à custa do jornalismo de qualidade, ameaçando para além disso o pluralismo democrático.

A Controlinveste⁶², além de gerir o *Diário de Notícias*, gere também o *Jornal de Notícias*, o *24 Horas*, o *Jogo* e o *Global Notícias*. No entanto, apresenta valores publicitários diferentes no que se refere aos patrocínios do desporto e aos correspondentes à economia para o *Diário de Notícias* e para o *Jornal de Notícias* (Tabela 2.20).

Se, no que respeita ao *Diário de Notícias*, a Controlinveste explica que se trata de um jornal com tradição – “É um jornal de referência que atravessa gerações e que permanece no quotidiano dos milhares de portugueses que o elegem como o jornal da sua preferência” (p. 8) – o *Jornal de Notícias* é descrito pela *mesma* empresa como tendo uma “abordagem jornalística caracterizada por uma linguagem simples e rigorosa, que reforça a confiança dos seus utilizadores”. (p.9). É possível que nesta diferença de caracterização estejam razões que expliquem os diferentes valores publicitários.

Tabela 2.20 - Valores mensais dos patrocínios em economia e em desporto do *Diário de Notícias* e do *Jornal de Notícias*⁶³.

⁶¹ Disponível agosto 23, 2010, em <http://europe.ifj.org/assets/docs/172/027/31644ac-da2b31b.pdf>.

⁶² Disponível abril 28, 2010, em http://www.controlinveste.pt/storage/tabela_publicidade.pdf.

⁶³ Disponível abril 28, 2010, em http://www.controlinveste.pt/storage/tabela_publicidade.pdf.

Patrocínio	Jornal	Valor (mensal em euros)
Economia	<i>Diário de Notícias</i>	7 500
	<i>Jornal de Notícias</i>	5 000
Desporto	<i>Diário de Notícias</i>	13 000
	<i>Jornal de Notícias</i>	10 000

Gandi (2000) refere ainda que a audiência pode ser também entendida como vítima: “Historically, media critics have charged the industry with bringing harm to individuals and to the society at large. The harm can be direct or indirect. Indirect harm is assumed be produced through misrepresentation, or marginalization” (p. 7). O mesmo autor sugere que a audiência vista como vítima é particularmente bem recebida quando as vozes críticas aos meios de comunicação social a julgam incapaz de se defender, como acontece com as crianças. Aliás, o artigo 90º referente à comunicação social, da Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro – Lei de protecção de crianças e jovens em perigo⁶⁴ – prevê:

1 - Os órgãos de comunicação social, sempre que divulguem situações de crianças ou jovens em perigo, não podem identificar, nem transmitir elementos, sons ou imagens que permitam a sua identificação, sob pena de os seus agentes incorrerem na prática de crime de desobediência.

Apesar do que estava estabelecido no decreto-lei anteriormente citado, Camponez (2004) descreve assim o procedimento da cobertura jornalística, em 2001, à queda da ponte Hintz Ribeiro, em Entre-os-Rios: “Entrevistas a crianças, interpelação de populares em visível estado de comoção, cobertura extensiva e em directo da tragédia, a folclorização mediática do evento e a degenerescência informativa” (p. 11). Nesta situação, e em outras semelhantes, é legítimo contestar a existência de respeito pela audiência e pela vida privada. Como denunciou o autor anterior, o acontecimento de março de 2001 pautou-se, nos meios de comunicação social, pela confusão entre a informação e a espetacularização.

Porém, o entendimento de audiência como vítima pode ser considerado, num cenário previsto por Champagne (2002) em que os meios de comunicação social seriam onnipresentes e dominariam a difusão de conhecimentos, como uma escola paralela: “Il y a une trentaine d’années déjà, certains sociologues avaient pu dire de la télévision qu’elle était une «école parallèle», c’est-à-dire une instance diffusant également des savoirs, que les enfants suivaient bien souvent plus assidûment que l’école elle-même” (p. 70). Ainda a propósito da possibilidade de os meios de comunicação social poderem ser encarados como uma escola paralela, o que consistiria numa situação particularmente melindrosa para as crianças, podemos considerar as palavras de Pinto (2002): “o impacto dos *media* [...] cresce na razão directa da debilidade, quando não da carência de redes de enquadramento e

⁶⁴ Disponível abril 28, 2010, em <http://www.dre.pt/pdf1sdip/1999/09/204A00/61156132.PDF>.

acompanhamento directos, nomeadamente no quadro familiar e escolar” (p. 95). Gandi (2000) salienta, porém, que o entendimento da audiência como vítima não pode ser generalizado: “While cultural criticism can no longer characterize the entire audience as naïve innocents, unable to resist temptation” (p. 7).

Camponez (2004) defende, contudo, que não se deve confundir esta situação com a opinião de que no presente se faz pior jornalismo do que no passado:

Este discurso crítico não é necessariamente denunciador de um caos, nem sequer significa que o jornalismo praticado hoje é pior do que há um século atrás. Ele revela, antes, uma tomada de consciência sobre a importância do jornalismo como organizador da sociedade contemporânea e, em face disso, a necessidade de repensar os fundamentos da sua legitimidade. (p. 14)

2.3.1 – Nós e os Leitores

A entrevista a Filomena Martins e a Nuno Pacheco permitiu-nos perceber como cada um dos jornais descreve os seus leitores bem como a relação que com eles estabelece.

2.3.3.1.- O *Diário de Notícias*. Apesar do *Bareme Imprensa* referir que os leitores do *Diário de Notícias* pertencem, sobretudo, à classe média, Filomena Martins assume que todos os leitores são necessários:

Todos os públicos interessam ao DN. Sabemos, contudo, que os nossos leitores pertencem globalmente à classe média. E têm mais de 40 anos.

Contudo reconhece que o perfil dos leitores dos suplementos do jornal não coincide com o perfil dos do jornal e que a edição dessas revistas ajuda a atrair novos leitores:

E é através deste tipo de ofertas que tentamos cativar novos e mais diversos públicos.

Por outro lado, Filomena Martins refere que o *Diário de Notícias* procura cativar novos leitores também através dos temas escolhidos, das capas das revistas e da forma como os assuntos são abordados:

Nas temáticas escolhidas diariamente para o jornal e respetivas chamadas de atenção na capa, através destes suplementos e revistas, na forma de abordar determinados temas, etc.

2.3.3.2 – O *Público*. O *Bareme Imprensa* faz uma caracterização dos leitores do *Público* semelhante à dos leitores do *Diário de Notícias*, contudo Nuno Pacheco, embora concorde que os leitores do *Público* pertencem a classes sociais privilegiadas, parece preferir um outro tipo de classificação:

E nós, no primeiro editorial que, enfim, assumimos nesta nova direção tentámos caracterizar os leitores do *Público* não tanto como classe A, B ou C, porque isso tem um bocadinho, por detrás uma designação que tem muito a ver com o *marketing* e com um olhar, enfim, sociológico de mercado sobre as pessoas. Mas, mais como pessoas interessadas, atentas, inteligentes e pessoas sobretudo que querem saber, saber e saber cada vez mais. Ou seja, querem estar muito informadas sobre as coisas. Os nossos leitores são um bocado

temperamentais, reagem, às vezes, com alguma, enfim, alguma irritação. Com algum desagrado, quando vêem alguma coisa que não gostam. Não são leitores passivos, são leitores ativos, que reagem com facilidade com cartas que enfim, ... quer para louvar, quer para dizer mal e, portanto, isso é ótimo, não é?

O tipo de leitores, é o leitor interessado, que quer saber mais, que quer estar bem informado e que não se contenta em só ler umas notícias em papel que deixa para o lado. [...]

Agora, de facto, se formos ler, se formos fazer essa segmentação real, por aquilo que são os estudos de mercado; sim, é mais classe A e B e, portanto, será classes médias e médias altas. Nas outras classes, claro que o *Público* tem muito pouca penetração. Se formos para a classe C tem um bocadinho, mas classe D já não tem obviamente nada. Portanto, é um pouco aí que nós nos situamos.

Já no que se refere ao perfil dos leitores dos suplementos do jornal, Nuno Pacheco tem uma opinião semelhante à de Filomena Martins. Considera que o público das revistas difere do público do jornal e salienta também que a revista *Xis* era sobretudo lida por mulheres:

A antiga *Xis*... tinha um público particular, era mais mulheres obviamente ahm e tinha também classe C mas, tinha classe A e B. Eu acho que... eu não me lembro dos estudos de segmentação da *Xis*, mas a ideia que eu tenho é que apanhava uma parte do *Público* mas, que não era completamente coincidente e, portanto, ia um bocadinho mais fora. E em termos de, por exemplo, entrar mais na classe C. É a ideia que eu tinha. O que era natural, por causa da temática, do tipo de abordagem das coisas, ... e que tinha um público muito fiel, a revista *Xis* tinha um público muito fiel.

A perspetiva de Nuno Pacheco aproxima-se novamente da de Filomena Martins quando refere a importância da abordagem das temáticas para a conquista de novos leitores, no entanto salienta a importância dos comentadores para o jornal:

Toda a gente que escreve quer ser lida, não é? E quer ser mais lida e, portanto, tem de ter, enfim, tem de ter um modo de espírito que seja interessante e quer que as pessoas digam que vale a pena comprar isto. [...]

Bom... nós, é evidente, que ao longo da vida do jornal, desde o principio e continuamos a fazer isso temos procurado ter sempre alguns temas que achamos que agradam às pessoas. Temas mais aprofundados, destaques, alguma opinião, [...] há dias em que os colonistas são muito lidos, há outros em que são menos lidos. [...]

Agora, de facto a única maneira que há é tentar ter essas âncoras, digamos assim, naquilo que nós achamos que são os leitores do jornal e esperar que isso tenha retorno. No nosso caso, acho que tem. Embora sempre dentro de um lote de leitores que andarão na casa dos... bom, leitores não sei exatamente, mas compradores o jornal terá quê 30, 40 mil. Não terá muito mais do que isso. Ao fim de semana sobe um bocado mas não anda muito longe disso porque temos uma tiragem de 50 e tal mil ... É difícil ter mais e os outros também não têm muito.

Uma vez que seleccionámos cartas escritas por leitores, quisemos também conhecer o modo como estes artigos são publicados no *Público*. Nuno Pacheco recorre então ao acontecimento da morte de Saramago reportando que o jornal recebeu inúmeros artigos, por parte de leitores, para publicação. Mediante esta situação foram pois apenas publicados os artigos mais interessantes:

[...] Por exemplo, sobre o Saramago, nós tivemos dezenas de artigos, é evidente que publicámos os mais interessantes [...]. Agora havia outros que não eram maus, mas que tivemos de deixar de fora porque eram quase decalcados de outros. Ou seja, o tipo de opinião, o tipo de análises, o tipo de conclusões eram quase iguais. É natural!

Podemos pois referir que Filomena Martins e Nuno Pacheco posicionam os seus leitores em classes sociais favorecidas. Além disso, ambos reconhecem que os leitores das suas revistas-suplemento têm um perfil diferente dos leitores dos jornais. Por outro lado, os dois diretores-adjuntos salientam a importância das temáticas na conquista de novos leitores.

2.4 - Os Comentadores

Embora esta investigação fosse realizada a partir do estudo de artigos de opinião publicados em dois jornais de referência, não se considera que estes possam refletir realmente a verdade. Aliás, a propósito da neutralidade jornalística, Santos (2003) refere que a teoria dos espelhos é de facto questionável e que os jornalistas dificilmente podem ser vistos como profissionais imparciais (sem interesses políticos ou sociais):

Mas, as notícias que lemos ou vemos são o produto de processos organizacionais e da interacção humana, moldam-se nos métodos usados pelos jornalistas na recolha de notícias, fontes que contactam, exigências organizacionais, recursos e políticas das organizações em que trabalham, géneros noticiosos e suas convenções, o que põe em causa a teoria do espelho (p. 14)

Aceitamos que os comentadores, bem como os jornalistas, sejam também pessoas com complexidades próprias e únicas. Nos “princípios e normas de conduta profissional” do Livro de Estilo do *Público* (2005) dá-se a entender a incapacidade da neutralidade do jornalista:

59. Não se pretende que o jornalista do PÚBLICO seja indiferente face aos debates e clivagens que atravessam a sociedade, ou que, hipocritamente, esconda as suas preferências, afinidades ou opiniões. Trata-se apenas de reconhecer que o jornalista que por dever de consciência assume um papel de actor sobre determinado assunto perde, perante os seus leitores e as fontes de informação, a isenção com que deveria por eles ser encarado. Até porque a tal está sujeito, independentemente da vontade e da capacidade do jornalista de permanecer isento. (p. 31)

No mesmo sentido, Rocha (2008) justifica a impossibilidade de existir objetividade nos artigos devido à própria natureza humana dos jornalistas. “Aos jornalistas é cobrada a humanamente impossível tarefa de espelhar (ou reaperesentiar perfeitamente) o mundo, o que o torna um profissional que nunca consegue atingir o desempenho que lhe é atribuído” (p. 46). Contudo, o mesmo autor realça que a opinião pública não reconhece os jornalistas como participantes efetivos na construção do mundo.

Poderemos então entender que nos meios de comunicação em geral ocorre, não apenas a emissão de factos, opiniões e valores, mas também a sua partilha com o recetor

(leitor, ouvintes ou telespectadores) como se de um sistema de vaivém se tratasse. Pelo que, pode acontecer um processo complexo entre a informação e as reacções do público, que por sua vez influenciam a própria informação. Jeanneney (1996) descreve como os meios de comunicação social atravessam em diferentes dimensões:

a vida política, tão intimamente marcada por uma imprensa escrita ou audiovisual ligada por muitos vínculos ao Estado e pela obsessão do espelho no qual os dirigentes se contemplam; a actividade económica, uma vez que os jornais, as rádios e as televisões são – também empresas cuja prosperidade, e, por conseguinte, liberdade, dependem directamente das leis do mercado. (pp. 5-6)

A perspectiva defendida por Jeanneney (1996) parece ser partilhada por Rocha (2008). Este autor localiza na comercialização dos meios de comunicação social, no processo de industrialização e na própria profissionalização dos jornalistas a crença no mito da objetividade jornalística:

O processo de comercialização, industrialização e profissionalização dos jornalistas, nos países desenvolvidos, foi incrementado no século XIX e consolidado no início do século XX. Com este novo jornalismo (jornalismo de informação) surge a ideia da possibilidade de uma separação precisa entre a divulgação de fatos e opiniões. (p. 45)

Porém, a existência de apropriação da política pela informação é sugerida por Traquina (2001) quando realça que em política, os media noticiosos são entendidos de forma instrumental: “como servindo objectivamente certos interesses políticos: na versão de esquerda, são vistos como instrumentos que ajudam a manter o sistema capitalista; na versão de direita, servem como instrumentos que põem em causa o capitalismo” (p. 47). Como foi já indicado, os jornais são, nos dias de hoje, propriedades de empresas, assim, os comentadores podem não ter total independência para escreverem livremente o que pretendem, mas antes aquilo que lhes é pedido pela direcção do jornal ou até pelos seus leitores.

Num outro sentido, Abrantes (2008) defende a presença de comentadores na imprensa escrita a par da informação jornalística e refere também que a opinião expressa pelos comentadores deve ter um carácter pluralista: “Nele é fulcral ter a informação, mas também a opinião, diversificada, pluralista, rigorosa, atenta à inovação e à transformação social, mesmo que a política editorial possa apontar numa direcção bem definida” (p. 158). Wolton (2006) define igualmente que os comentadores podem ser peritos em diversas áreas e, ao merecerem a confiança da opinião pública, dos seus leitores, podem exprimir as suas convicções:

Diz respeito àqueles que, a partir de uma certa notoriedade no seu domínio, têm tendência a

pensar que estão autorizados a exprimir-se sobre tudo. Cada um passa então a viver no olhar do outro. De certa forma, ao alimentar assim a reserva perante a comunicação, o mundo medo é o seu próprio inimigo. (p. 49)

O mesmo autor realça a importância que os meios de comunicação social assume na difusão de diferentes personalidades. Por exemplo, os artistas ou os comentadores cuja imagem não é exposta nos media, mediatizada, têm tendência a ser esquecidos pela opinião pública: “O espaço público mediatizado toma-se pelo conjunto do espaço público, a cultura mediática pelo essencial da cultura; as elites católicas pelas elites; os romancistas de sucesso pela elite literária e os intelectuais mediáticos pelas vanguardas do pensamento” (p. 49). Neste sentido, apesar de parecer exagerada, realça-se a convicção de que, se os meios de comunicação social divulgam todos os acontecimentos importante, então as personalidades que aparecem nos media são importantes.

A este propósito, merecem ser recordadas algumas das aparições públicas do famoso pintor surrealista Salvador Dalí, como a sua sobejamente conhecida chegada numa limusina repleta de couves-flor a uma festa, ou a uma conferência com um pão na cabeça. Obviamente que estas descrições não podem ser extrapoladas para os comentadores que desejam ver as suas opiniões corroboradas, isto é, que aspiram a ser reconhecidos pelo seu trabalho sério e válido. A inclusão das posturas de Salvador Dalí serviu apenas o propósito de tornar, ainda, mais evidente o reconhecimento do valor dos meios de comunicação social para tornar um indivíduo conhecido.

Deste modo, na imprensa escrita, a assinatura de um artigo permite ao leitor perceber que se trata de um artigo de opinião. Ponte (2001) salienta que, no jornalismo, “a não assinatura do texto, a sua assunção como voz do jornal, enfatiza a imagem de relato objectivo e factual” (p. 285). Esta definição pode constituir um meio de diferenciar os artigos de autores de opinião dos outros. Também Figueiras (2005) define como comentadores “o conjunto de colaboradores permanentes do Espaço Opinião” (p. 56). Um outro fator capaz de diferenciar um artigo de opinião pode consistir na existência, ou não, de fotografia, além da já mencionada localização do artigo no jornal.

No caso do Público estes indicadores não podem estar em desacordo com o que é referido no Livro de Estilo do *Público* (2005):

A diferenciação entre textos noticiosos e textos de opinião tem de ser clara aos olhos do leitor. Por esse motivo, os títulos dos textos de opinião no PÚBLICO são sempre em itálico. No caso do Editorial, em itálico e versaletes (p. 77)

Esta publicação acrescenta ainda que os artigos de opinião se dividem em três géneros diferentes: “o editorial, assinado por um elemento da Direcção editorial; o

comentário, assinado por um diretor, editor ou jornalista; e a opinião, assinada por um convidado” (pp. 56 – 57).

No capítulo I, analisámos alguns destes assuntos nomeadamente os focam os autores dos artigos de opinião, comentadores, ou os que respeitam aos artigos de opinião, como género jornalístico.

2.4.1 – Os Jornais e os Comentadores

Neste capítulo foi observado o discurso recebido através de duas entrevistas aos diretores-adjuntos dos dois jornais em estudo (Filomena Martins e Nuno Pacheco), de modo a conhecermos as suas ponderações a respeito dos comentadores que fazem parte dos seus jornais. Relembramos novamente que não pretendemos fazer qualquer juízo de valor sobre o discurso dos dois entrevistados, nem tão-pouco um paralelismo entre o pensamento de cada um deles e as perspetivas referidas pelos autores teóricos neste capítulo.

2.4.1.1 - O *Diário de Notícias*. Quando questionada sobre o termo que melhor se adequa aos autores dos artigos de opinião, a diretora-adjunta do *Diário de Notícias* refere que a expressão anglo-saxónica *opinion makers* pode ser substituída, em português, por comentadores ou por opinadores:

Há quem se limite a comentar a atualidade. E há quem emita opinião sobre ela. E há os que fazem ambas. Mas a palavra comentadores, em português, é perfeitamente adequada. Podia criar-se também uma outra – ‘opinadores’.

Além do mais, considera importante a presença de comentadores nos jornais e reforça que são os leitores quem os procuram:

[...] cada vez mais há públicos a procurar que lhe seja analisada a atualidade para melhor formarem as suas opiniões.

Pelo que os comentadores do *Diário de Notícias* precisam ter determinadas características, como Filomena Martins refere:

Procuramos perfis de pessoas que ou tenham notoriedade ou sejam surpreendentes e inovadoras em relação ao que escrevem.

Nesse sentido, é natural que aos comentadores seja dada liberdade para expressarem os seus pontos de vista:

As temáticas abordadas nas colunas de opinião são sempre selecionadas pelos comentadores, sem qualquer interferência da direção.

2.4.1.2 – O *Público*. O diretor-adjunto refere que há uma circulação de comentadores entre os vários periódicos. Melhor dito: apesar de existirem nomes fixos, outros há que vão rodando por entre os diferentes jornais. O entrevistado menciona ainda Daniel Sampaio como um dos comentadores mais lidos, contudo, podemos ainda verificar que Nuno Pacheco inclui como ex-comentadores do *Público* alguns nomes conhecidos da atual vida política:

Nós vamos obviamente circulando de colunistas, eles não são sempre os mesmos, temos alguns que são os mesmos, claro! [...] Por razões que, enfim, de política editorial própria, querem arranjar um colunista, conhecem um bom que está num jornal de lá, pagam mais x ou aliciam de outra maneira qualquer, eu acho muito bem. Nós fazemos isso com outros jornais. Agora o que nós temos procurado, mesmo com a mudança de colunistas, é ter sempre um painel de colunistas fixos que tenham um nível considerável [...] E aqui, temos António Barreto, Vasco Pulido Valente, José Pacheco Pereira, depois temos Helena Matos, [...] Miguel Esteves Cardoso. Obviamente que não me posso esquecer, tenho Pedro Mexia e temos *n* e, depois noutro registo temos os colunistas do *P2*, os colunistas da *Pública*. [...] o Daniel Sampaio, por exemplo, é um dos mais lidos que o jornal tem, é extraordinário; na *Pública* escreve há que tempos, é de facto um dos colunistas mais lidos quando fizemos aquele inquérito... [...]

De vez em quando saem uns, de vez em quando saem outros, mas naquela base, na malha fixa digamos assim, que o jornal tem desde algum tempo [...]. Por exemplo, a Manuela Leite já foi nossa colunista há uns tempos, Augusto Santos e Silva foi nosso colunista... há uma série de pessoas que agora estão a fazer outras coisas que foram nossos colunistas.

À semelhança de Filomena Martins, Nuno Pacheco refere que são os comentadores quem escolhem os temas dos seus artigos de opinião. Todavia, o diretor-adjunto do *Público* admite que em situações particulares solicita determinados artigos aos comentadores:

Nós quando escolhemos o colunista, escolhemos uma pessoa que tem opiniões sobre coisas e, a partir daí a gestão dessas opiniões é integralmente feita por essa pessoa. Nós não sugerimos. Não, às vezes o que acontece é o seguinte: imagine, nós temos o programa do governo que estava para ser aprovado e, já foi, mas nesse dia nós pegamos em três ou quatro colunistas que achamos que podem falar sobre aquilo, ou das eleições, e dizemos, olhe gostava que você comentasse isto...

Podemos encontrar, sem esforço, elos comuns entre a revisão de literatura e as palavras dos dois entrevistados. É visível a importância que os comentadores assumem para o *Diário de Notícias* e para o *Público*, no entanto, é também interessante verificar a autonomia que estes têm nos dois jornais de referência.

2.5 - Última Página

Paula Rego explica a mensagem que procurou transmitir no seu quadro *Dog Woman*, aquele que escolhemos para abrir o segundo capítulo: "In these pictures every woman's a dog woman, not downtrodden, but powerful. To be bestial is good. It's physical. Eating, snarling, all activities to do with sensation are positive. To picture a woman as a dog is utterly believable"⁶⁵. Podemos comparar esta *mulher cão* à comunicação social, pois as leituras que fizemos, neste capítulo, permitiram-nos compreender que é possível a manipulação de informação. A comunicação social pode ser, assim, encarada como o quarto poder; no entanto, não podemos esquecer que ela pode ser igualmente caracterizada por contrapoder.

⁶⁵ Disponível a 29 de março, 2012, em http://www.saatchigallery.co.uk/artists/artpages/rego_paula_dog_woman.htm.

Estas designações ocorrem, em grande parte, pelo reconhecimento de que a comunicação social, nas sociedades democráticas, possibilita a anuição e o apoio da população para as medidas tomadas pelo poder regulador, económico e político, por exemplo.

Por outro lado, reconhecemos que os artigos de opinião, por possibilitarem a emissão de perspetivas e de valores, e não apenas de factos, têm uma natureza complexa, a qual permite que possamos realizar uma análise de discurso crítica.

No entanto, podemos também encontrar na *mulher cão* as famílias que procuram ver reconhecido o direito em escolher livremente e de acordo com os seus valores o percurso escolar dos seus filhos. Por esta razão e pelas dúvidas que a questão de investigação⁶⁶ encerra, pretendemos, no próximo capítulo, identificar e conhecer este grupo social. No entanto, é também nosso intuito entender a importância do discurso no alcance do sucesso.

⁶⁶ Que relações podem ser identificadas entre os artigos de opinião sobre a Educação publicados em dois jornais portugueses de referência e os valores e aspirações defendidas pela *nova classe média* de Bernstein?

III

Educação: Do espaço familiar ao espaço escolar



Pablo Picasso (1934). *Two Girls Reading*.

It is important to realize that education is a part of society. It is not something alien, something that stands outside.

Michael Apple (2008, p. 252)

Esta referência de Apple (2008) surge em consequência do pensamento de que a educação influencia o desenvolvimento e o rumo da sociedade. No entanto, o autor ao referir que a educação faz parte da sociedade, infere que a educação pode ser responsável pela reprodução de desigualdades:

Much more could be said about the structural inequalities of this society, just as much more could be added about the crucial role that schools can play both as an arena of reproducing and an arena for critical understanding and action in changing these inequalities. (p. 259)

Retomando o pensamento inicial sobre a capacidade da educação contribuir para uma a sociedade mais justa, Apple (2008) lembra que muitos outros, como Paulo Freire, acreditam que à educação não cabe somente a reprodução do grupo dominante, mas também a de mudança: “[...] the role of education not just in reproduction dominance, but also in its role in challenging dominance” (p. 252).

Não obstante, poderemos questionar qual a viabilidade de um jovem qualificado e bom profissional ser bem-sucedido, e se essa probabilidade depende da classe social da sua família de origem. Porém, podemos também ter presente que a opinião de que qualquer indivíduo pode atingir o sucesso e de que isso está dependente das suas capacidades se aproxima do princípio da meritocracia.

Na definição de Saunders (1996), uma sociedade meritocrática corresponde a um espaço em que são dados meios idênticos a todos os indivíduos para que todos se tornem desiguais. O mesmo autor menciona igualmente que a meritocracia parece ser, à primeira vista, uma situação positiva por permitir que todos atinjam o sucesso através do seu esforço individual. Contudo, uma análise mais cuidadosa permite perceber que a meritocracia promove a competição entre os indivíduos, neste caso, os alunos. Assim, naturalmente o número de vencedores é idêntico ao número de vencidos, como refere Saunders (1996): “Against this, however, a meritocracy can be an uncomfortable place in which to live, for it is inherently competitive, and it produces losers as well as winners” (p. 78). Ainda assim, o mesmo autor acrescenta que numa sociedade meritocrática pode surgir o problema da legitimação do insucesso:

If social position is determined by a long-running talent contest, however, each generation spends its formative years anticipating the possibility of success, and the problem then arises of how to placate the eventual losers. Given that a meritocracy must be an open system, there is always likely to be a problem in educating the eventual losers to accept their fate. (p. 82)

Por outro lado, impõe-se o problema da justiça social. Dificilmente se imagina que alguém possa idear ter poucas aptidões cognitivas ou de outra ordem. Da mesma maneira,

é pouco provável que alguém pretenda ter pouca capacidade de trabalho. Neste argumento, situa-se a referência de Tenti (2005) sobre o determinismo social na distribuição de conhecimento: “Hoy son pocos los que se niegan a aceptar un dato fundamental: la escuela de las sociedades capitalistas enfrenta grandes dificultades para romper los determinismos sociales en materia de distribución del conocimiento y el saber” (p. 43). Concludentemente, Saunders (1996) questiona sobre a necessidade de haver maiores evidências de falta de condições de igualdade, entre as crianças de famílias de classe trabalhadora e as de famílias de classe média, no acesso a condições futuras de vida decente:

If working-class children are three or four times less likely than middle-class children to get into middle-class jobs, and are three or four times more likely than their middle-class contemporaries to end up in working-class jobs, then isn't this in itself good enough evidence to support the claim that there is no 'level playing field' and that some children are gaining unfair advantages over others by virtue of their social class background? (p. 15)

Apesar de a questão levantada por Saunders (1996) remontar ao final do século XX, outros autores mais recentes questionam se a Escola é capaz de romper com as desigualdades entre as crianças. Neste sentido, Schrag (2008), por exemplo, refere que este direito pode ter dois entendimentos diferentes. Um deles admite que os alunos têm diferentes origens sociais e, como tal, as suas famílias transmitem-lhes valores que podem estar mais ou menos concordantes com os que são aceites pela Escola. Citando Schrag (2008): “The more straightforward interpretation supposes that students enter school from diverse social class locations, having lived with parents who are more or less able to transmit the kind of cultural capital valued by the school” (p. 299). No entanto, o mesmo autor sugere que a igualdade escolar pode ter outra interpretação, melhor dizendo, em vez de ser entendida como a igualdade de acesso aos resultados académicos, a igualdade escolar pode ser compreendida como a possibilidade de todos os alunos desenvolverem ao máximo as suas faculdades. Schrag (2008) baseia este segundo entendimento nos trabalhos de Dewey:

There is another interpretation of social inequality, however, one deriving from John Dewey's perspective, according to which the school's main goal should not be try to generate equal academic outcomes but to counteract the tendency for individuals to be measured along a single scale. Here students become equal by developing strengths and weakness that make them less not more alike, hence incomparable. (p. 300)

Nesta interpretação de Schrag (2008) a respeito de a Escola anular as desigualdades entre as crianças, parece sobressair, portanto, a importância do singular, isto

3, de cada aluno ser visto como um ser individualizado, o que lembra a t3o conhecida express3o de Sousa Santos (1997):

[...] uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princ3pios concorrentes de pertenc3a hier3rquica, e, portanto, com concep33es concorrentes de igualdade e diferen3a, as pessoas e os grupos sociais t3m o direito a ser iguais quando a diferen3a os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. (p. 122)

Apesar do valor que esta express3o contem, as palavras de Sacrist3n (2000) merecem ser tamb3m alvo de reflex3o:

Se a hist3ria, nem t3o-pouco a ideia de progresso, 3 unit3ria, se n3o h3 cultura no singular, mas culturas, qual 3 o fim universal que legitima a educa3o? Que sentido tem um sistema educativo travado pela l3gica de procurar uma escola de valor cultural semelhante para todos como condi3o de igualdade, para al3m do facto material de assegurar um lugar na escola para todos? (p. 51)

Desta maneira, n3o 3 dif3cil acreditarmos no poder da educa3o para a vida futura da crian3a ou da comunidade. Quando se fazem pequenas mudan3as em educa3o est3o conseq3entemente a procurar fazer-se altera33es na comunidade. Este efeito, embora esteja descrito com naturalidade, n3o deixa de refletir a import3ncia e a influ3ncia das pol3ticas educativas na organiza3o das sociedades. De igual modo, embora reconhe3a a exist3ncia de desequil3brios na educa3o, Pinto (2002) defende que a mudan3a, tal como o desenvolvimento, passa por ela:

Apesar da sensa3o da crise e dos discursos sobre a crise da educa3o, todos concordaremos igualmente que 3 pela educa3o que passam alguns dos mais poderosos factores das mudan3as socioecon3micas e culturais. Dir-se-ia, assim, que a educa3o 3, ao mesmo tempo, um instrumento de mudan3a [...] e um dos campos sociais em que se torna essencial que a mudan3a ocorra. (p. 87)

Pelo contr3rio, Lima (2005) limita o valor da educa3o, pois evidencia que esta, por si s3, n3o 3 capaz de democratizar nem a sociedade, nem a economia. Assim, o autor adianta: “O discurso 3pico e grandiloquente da cria3o do ‘homem novo’ pela educa3o socialista e republicana 3, especialmente hoje, demasiado simplista e irrealista” (p. 85). Al3m do mais, refere a exist3ncia de uma perspetiva de pensamento contr3ria. A qual real3a a economia em detrimento do valor pedag3gico que “faz corresponder a cada problema econ3mico e social uma solu3o pedag3gica” (p. 86). Lima (2005) explica ent3o como se tem vindo a recorrer 3s mencionadas solu33es pedag3gicas:

Recorde-se, meramente a título de exemplo, como a cada diagnóstico social vem correspondendo uma determinada terapia pedagógica: ao desemprego estrutural a empregabilidade; à crise de financiamento público da educação a introdução de mais exames e de maior 'controlo da qualidade'; à burocracia da escola o lema pedagógico 'competir para progredir'; à falta de vantagens competitivas nacionais a reforma da educação em termos vocacionais. (p. 86)

Porém, o mesmo autor assume a importância da educação no processo de democratização: "A educação pode, portanto, a seu modo, participar no processo de democratização da democracia, ainda quando essa participação não represente uma condição suficiente, assumindo-se como contribuição indispensável ou relevante" (p. 86). O que parece ser partilhado por Morgado (2005), que, por sua vez, chama a atenção para o valor que a educação assume na sociedade:

A educação é absolutamente decisiva numa sociedade democrática que se depara com a necessidade corporativa, como é hoje vital em Portugal, de definir, em si mesma, sem manipulação corporativa, as plataformas estratégicas do seu desenvolvimento, a partir da consolidação da consciência do interesse geral. (p. 19)

Todavia não podemos deixar de considerar o valor da Família, porque, sendo uma instituição que se entrelaça com a Escola, reconhecemos a existência de uma relação complexa entre as duas: o ambiente familiar pode potencializar e facilitar o ambiente escolar. Pois, como Silva e Moraes⁶⁷ (2000) reportam, o modo como a Família e a Escola desempenham a função de socialização das crianças "pode ocorrer em relação de estreita cooperação, através do diálogo e do envolvimento, entre ambas as instituições ou, pelo contrário, em completa desarmonia". De igual forma, Lahire (2004) discute:

Se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o 'fracasso' ou o 'sucesso' escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra. (p. 19)

Neste sentido, Seabra (1999) salienta a importância dos estudos que se têm desenvolvido sobre a relação entre Família e Escola: "A análise da interrelação família-escola tem sido, sem dúvida, o domínio que mais tem ocupado os investigadores, sobretudo na última década, com a progressiva institucionalização da participação das famílias na

⁶⁷ Disponível novembro 12, 2010, em http://essa.fc.ul.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2000_familiasafricanasemportugal.pdf

escola” (p. 26). De entre os vários estudos desenvolvidos a respeito da Família, a autora identifica os que envolvem “os valores e as normas que os pais procuram transmitir, os métodos que adoptam no relacionamento com os filhos e, ainda, a relação que estabelecem com a escola” (p. 27). Da mesma forma, Young (2007) defende a importância da Família para as sociedades, sem no entanto descuidar o valor da Escola:

As famílias, como tal, têm um papel único, que é o de reproduzir sociedades humanas e fornecer condições que possibilitem suas inovações e mudanças. Quanto às escolas, sem elas, cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram. (p. 1288)

Por outro lado, Teodoro (2010) salienta que a passagem da educação do espaço familiar (ou doméstico) para o espaço público, como é a Escola, ocorreu ainda há relativamente pouco tempo: “Num tempo histórico relativamente curto, a educação, de um obscuro domínio da vida familiar, transformou-se num tema central dos debates políticos, nos níveis nacional e internacional” (p. 9). Teodoro (2010) refere também que a abertura da Escola a novos públicos trouxe para dentro dela (novos) problemas sociais:

Escolarizar todos os jovens implica ter no sistema de ensino todos os jovens com dificuldades sociais ou de aprendizagem, todos os jovens conflituosos e agressivos, todos os jovens de todas as culturas marginalizadas. Significa transportar para a escola todos os problemas sociais, que, desse modo, se tornaram problemas escolares. (p. 9)

Contudo, Apple (2008) ressalva que as mudanças, tanto no plano económico como no plano social ou educativo, quando são realmente postas em prática têm a tendência de beneficiar os mais favorecidos. Desta maneira, o autor considera que o fosso entre os diferentes níveis sociais se torna cada vez mais acentuado: “Many economic, social and educational policies when actually put in place tend to benefit those who already have advantages” (p. 244). Ainda assim, como menciona Tenti (2005), num estudo das desigualdades sociais e escolares entre os alunos, é necessário contemplar a consciência, os valores e as práticas dos atores, como também é forçoso compreender os fatores de ordem histórica:

[...] para comprender mejor la desigualdad y su proceso de producción y reproducción, en las aulas y en otros ámbitos de la sociedad es preciso tener presente que las prácticas humanas dependen tanto de la subjetividad de los actores sociales (su conciencia, valores, objetivos, etc.) como del peso de factores de orden histórico estructural que en gran parte escapan al control de los agentes sociales. (p. 44)

O mesmo autor acrescenta ainda que, para entendermos o ambiente escolar e o que nele ocorre, é preciso estudarmos os programas e os métodos de trabalho, como é

também necessário verificarmos as relações e as estratégias construídas pelos alunos. Nas próprias palavras de Tenti (2005): “captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, ‘fabrican’ relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos” (p. 49).

Porém, nas páginas dos diferentes jornais portugueses e em praça pública fazem-se ouvir algumas vozes a favor da seleção das crianças e dos jovens através do sistema de ensino, onde as teorias meritocráticas ganham importância. Em Apêndice X encontram-se referências publicadas no Diário de Notícias e no Público, nas quais os comentadores criticam, por exemplo, o alargamento da escolaridade, pois identificam-no com a massificação e a uniformização do ensino. Estas conceções não relacionam, portanto, a qualidade do ensino com o acesso de todos ao sucesso escolar, melhor dizendo, ao acesso de todas as crianças a um sistema de ensino equitativo, capaz de promover aprendizagens em todas elas. Este tipo de entendimentos parece ignorar que os indivíduos com fracos níveis de literacia têm maior dificuldade de aceder a programas culturais, de se desenvolverem profissionalmente e de exercerem os seus direitos e deveres de cidadania. Todavia, Silva e Hasenbalg (2002) mostram entender os comentários depreciativos ao alargamento da escolaridade a todos, pelo que defendem que à Escola são apresentadas duas funções em oposição – a de seleção e a de socialização:

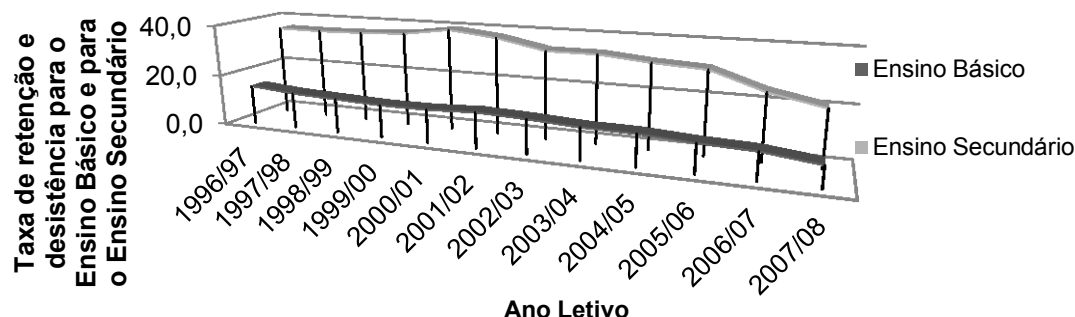
Por um lado, cada vez mais é através da escolarização formal que as famílias conseguem legar a seus filhos as posições que ocupam na hierarquia social [...]. Por outro lado, é através das escolas que traços sociais básicos, tais como valores e comportamentos, são transmitidos de geração em geração. (p. 68)

Seguindo a mesma perspectiva, Lahire (2004) acrescenta que à Escola não cabe apenas a função de transmitir conhecimentos ditos académicos: “a escola não é um simples lugar de aprendizagem de saberes, mas sim, e ao mesmo tempo, um lugar de aprendizagem de formas de exercício do poder e de relação com o poder” (p. 59). De igual modo, Teodoro (2010) acentua a importância da Escola também no plano do Estado-nação: “Ao longo dos séculos XIX e XX, primeiro na Europa, depois nos outros espaços mundiais, a escola transformou-se numa instituição fundamental para a homogeneização linguística e cultural, a invenção da cidadania nacional e a afirmação do Estado-nação” (p. 73).

Por outro lado, através de dados numéricos publicados pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, do Ministério da educação, e evidenciados pelo gráfico da *Figura 3.0.1*, podemos verificar que no ano lectivo de 2007/2008 as percentagens de insucesso foram ainda de 7,9 por cento para o Ensino Básico e de 21 por cento para o

Ensino Secundário. Os valores apresentados, para este último nível, significam que mais de um quinto dos alunos deste desistiu ou ficou retido.

Figura 3.26 - Taxa de retenção e desistência para o Ensino Básico e para o Ensino Secundário entre o ano lectivo 1996/1997 e o ano lectivo 2007/2008.⁶⁸



Também o então ex-ministro da Educação, Eduardo Marçal Grilo (2002), reforça que, em Portugal, “mais de 60% da população tem uma formação insuficiente e muito aquém das exigências de uma sociedade onde a qualificação e a capacidade individual dos cidadãos são o factor essencial do desenvolvimento” (p. 14). Da mesma maneira, Almeida (2002) salienta as vantagens do crescimento da taxa de literacia afirmando que, “em particular a sua extensão a sectores outrora afastados dos saberes mais elementares, envolve esse alargamento da reflexividade social, ela própria condição da cidadania e da democracia” (p. 10).

O trabalho dos professores foi naturalmente transformado pela abertura das escolas a todas as crianças e jovens. Teodoro (2003) descreve como se desenvolveu esta ocorrência, defendendo que na sua base estiveram a economia e a reivindicação social:

Esse longo processo implicou a progressiva expansão da escola a todas as camadas e grupos sociais, fruto tanto da necessidade histórica desse novo estágio da economia mundo capitalista como de poderosas lutas sociais pelo acesso à escola, enquanto um bem público a que todos os membros de uma comunidade devem ter acesso em condições de igualdade. (p. 44)

Entre os alunos, é vulgar que haja crianças e jovens com conceitos, e necessidades desajustadas ao do grupo dominante. Apesar de esta situação se refletir na opinião pública e publicada sobre as funções e o desempenho dos professores, os pontos de vista revelados não são sempre concordantes. Por outras palavras, as expectativas que recaem sobre a competência dos docentes, por parte dos pais dos alunos, dos próprios alunos e da comunicação social, não são obrigatoriamente coincidentes. Como refere Ravitch (2001): “It

⁶⁸ Dados disponibilizados pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, do Ministério da educação, disponível outubro 29, 2010, em gepe.minedu.pt/np4/?newsId=367&fileName=Ed_Numeros_2009_web.pdf.

is impossible to find a period in the twentieth century in which education reformers, parents and the citizens were satisfied with the schools” (p. 13). Todavia, tal como Ranson, Martin, e Vincent (2004) especificam, os pais das crianças tendem a estar satisfeitos com a Escola quando os seus filhos são bem-sucedidos: “A school is well regarded by parents who believe their children are largely contented and making progress” (p. 271). Também Whiteside (1978), num texto já clássico, descreve o que pode ser considerado, pela Escola, um mau pai, no sentido de dificultar o progresso escolar do seu filho:

[...] one who accepts that it is the teacher's responsibility and duty to teach the child without interference from the parent, or who is not prepared to take the role of the good parent but rather communicates to the teacher his dissatisfaction with her competence and her failure to produce results. (p. 93)

Deste modo, se alguns entendem que os problemas da Escola têm origem na existência de alunos oriundos de diferentes condições – culturais, geográficas, sociais ou económicas – e, por isso, defendem a seletividade e a competição, em que a triagem entre os alunos vencedores e perdedores será provavelmente feita mesmo antes de estes nascerem, como acontece, aliás nas ideologias meritocráticas já definidas, outros há que reforçam que estas perspetivas conduziram, e conduzem, muitos alunos ao insucesso escolar, ao conseqüente desemprego e, não raras vezes, à criminalidade, como lembra a conhecida frase de Victor Hugo⁶⁹: “Quando se abre uma escola, fecha-se uma prisão”.

Teodoro (2010) faz então referência à crise da Escola denunciada tanto por forças políticas ditas de direita como de esquerda. Tal como o autor menciona, as acusações dessas forças são, no entanto, naturalmente distintas, pois enquanto as de direita salientam os “baixos resultados escolares, deficiente inserção profissional e fraca capacidade de socialização” (p. 10), as de esquerda realçam que a Escola “produz (novas) desigualdades sociais” (p. 10). Dito de outro modo, enquanto algumas vozes apontam a perda de elitismo e o esmorecer da excelência académica, outras aludem às falhas nos compromissos assumidos pela Escola, uma vez que esta não tem conseguido atenuar o fosso no plano social e económico entre as crianças. Esta última perspetiva entende, assim, que a Escola é um meio capaz de continuar a aprofundar as diferenças entre os alunos, diferenças essas que podem ser provocadas pelos diversos ambientes familiares e sociais.

Contudo, Magalhães e Stoer (2002) salientam as referências a favor do mérito escolar que são publicadas em jornais: “sob a capa da luta contra a descida do nível académico, do nível cultural das nossas escolas, da luta contra o laxismo disciplinar e corporativismo profissional, se lançaram numa cruzada a favor da excelência académica” (p.

⁶⁹ Escritor e poeta francês (1802 -1885).

27). Num outro trabalho mais recente, Stoer e Magalhães (2005) denunciam novamente os inconvenientes dos discursos meritocráticos: “o que parece perpassar nos discursos neo-meritocráticos é uma implícita sugestão de que os males gerados pelo efeito combinado entre massificação e meritocracia (fundada apenas na igualdade de oportunidades de acesso) se resolvem apenas com mais meritocracia” (p. 34).

Consequentemente, Teodoro (2003) descreve o aparecimento de um “novo bloco social hegemónico que tem vindo a impor um novo senso comum nas políticas públicas de educação” (p. 44). E refere que este movimento assenta “numa redução dos conceitos de democracia às práticas de consumo, de cidadania a um individualismo possessivo e de igualdade ao ressentimento e medo do outro” (p. 44). Teodoro (2003) explica ainda que a ideia do medo do outro se concretiza em formas de exclusão:

[...] bem presentes na sistemática preocupação em transformar todos os processos avaliativos em rankings, ou no retorno a concepções meritocráticas que fazem tábua rasa dos contributos que a ciência social, em particular a sociologia da educação, deu nas últimas décadas para a compreensão dos processos de reprodução social e cultura. (p. 45)

3.1 – A Nova Classe Média

A chamada nova classe média parece apoiar, portanto, o regresso ou a permanência da escola meritocrática. Teodoro (2003) assume que esta classe social tem influência perante a opinião pública, “particularmente decisivo nas sociedades democráticas dos países centrais e mesmo da semiperiferia do sistema mundial, pelo seu peso eleitoral e junto dos media” (p. 49). A perspetiva defendida por Teodoro (2003) parece ser também entendida por Ball (2003) quando sugere que os interesses da classe média para a educação tendem a ser normalmente atendidos: “education policies are primarily aimed at satisfying the concerns and interests of the middle class” (p. 25). Neste sentido, as crianças e os jovens da classe baixa são desfavorecidos pela Escola, tal como defende Bernstein (2000): “If we look at the knowledge the school transmits we shall find it is based on distributive principle such that different knowledge and their possibilities are differentially distributed to different social groups” (p. 8). O mesmo autor reforça ainda as consequências futuras destas desigualdades: “This distribution of different knowledges and possibilities is not based on neutral differences in knowledge but on a distribution of knowledge which carries unequal value, power and potential” (p. xxi).

Power, Edwards e Wigfall (2003), recorrendo aos trabalhos de Bernstein, referem que a classe média tem sido internamente definida através de diferentes indicadores como o

grau de prestígio, a situação de mercado ou a capacidade de transmitir capital à próxima geração:

In sociological theory, the middle class has been internally differentiated by prestige ('upper' and 'lower'); by distinguishing a 'Service Class' of Professional, administrative and managerial employees from an "Intermediate Class" of routine non-manual workers and a petite bourgeoisie of small-scale proprietors; by market situation as determined by employability, job security and prospects of career progression; by work situation, particularly in relation to levels of autonomy or supervision; and by the kinds of asset or "capital" which can be transmitted to the next generation. (p. 2)

Da mesma forma, Magalhães e Stoer (2002) fazem alusão ao trabalho desenvolvido por Bernstein, sobre o qual dizem: "chamou a atenção para a emergência nos meados do século XX de uma nova classe média que se caracterizaria pelo investimento no capital cultural e escolar – em detrimento, por exemplo, do investimento na propriedade – como estratégia de classe" (p. 26). Também Danzig (1995) refere as diferenças entre a nova e a velha classe média: "For Bernstein, the new middle-class refers to managers and professionals whose positions are built around symbolic and cultural capital, the result of education and training rather than inherited money and property (the old middle-class)" (p. 158).

A importância que a nova classe média atribui à Escola, ou seja, à educação formal, é igualmente reconhecida por François e Poupeau (2004) que afirmam: "la reproduction de leur statut social dépendant de l'école davantage que pour les autres catégories sociales, les classes moyennes seraient celles qui chercheraient le plus à maximiser leurs investissements scolaires" (p. 51). Esta nova classe média legitima-se, como foi já referido, por possuir capital cultural ao invés de propriedade (capital económico).

Por seu turno, Power e Whitty (2008) salientam que o trabalho de Bernstein sobre a linguagem "pode ser visto como uma tentativa de elucidar a socialização dessa classe. Sua obra mostra claramente que a história do sistema educacional é a história da classe média" (p. 119). Os mesmos autores acrescentam, porém, a importância de compreender as diferenças e as tensões dentro da classe média, o que é partilhado por Edwards (2002), que encontra também divergências entre a nova classe média e a velha classe média, caracterizada pelo autor como endinheirada, no que corresponde às competências linguísticas:

His description of the growing 'new' middle class engaged in the production, exploitation or dissemination of knowledge, for whom negotiating roles and communicating with 'strangers' were especially relevant [...] with a 'particular useful' theoretical input to his own account of a 'new

class' separated educationally from the 'old moneyed' middle class by successful 'linguistic conversion' from everyday language to mastery of 'an elaborated linguistic variant'. (p. 529)

3.1.1 – A Velha e a Nova Classe Média

Power e Whitty (2008) chamam, por outro lado, a atenção para as divergências da orientação educacional das crianças. Segundo estes autores, verificam-se diferenças notáveis entre os dois grupos sociais (*velha* e *nova classe média*) na escolha da escola, no empenho dos alunos e nos processos de reprodução:

Sustentamos que as teorizações de Bernstein sobre as distintas disposições e orientações da 'nova' e da 'velha' classe média podem ser utilizadas para explicar as preferências contrastantes dos pais por tipos de escola, os padrões de engajamento dos alunos com a escola e os complexos processos de reprodução cultural. (p. 119)

Bernstein (1975) salienta a importância de se estudarem os valores, as opiniões e as expectativas das classes sociais, pois no seu entender as ideologias da educação estão intimamente relacionadas com as ideologias de classe: “The ideologies of education are still the ideologies of class. The old middle class were domesticated through the strong classification and frames of the family and public schools, which attempted, often very successfully, cultural reproduction” (p. 10).

Conquanto Power e Whitty (2008) não deixam igualmente de referir que Bernstein, com a finalidade de desenvolver as suas análises sobre as classes sociais e as relações de classe, percorreu diferentes autores (e.g. Durkheim, Marx, Foucault e Lacan). Desta maneira, Power e Whitty (2008) referem que Durkheim foi um dos autores que mais mereceu a atenção de Bernstein, tendo-lhe permitido construir alguns dos seus principais conceitos. Nas palavras dos autores: “Durkheim foi a sua maior e mais durável fonte de inspiração – de onde ele deriva ideias chave organizadoras, como a divisão do trabalho e as implicações dessa divisão para o estabelecimento de formas de solidariedade social” (p. 120).

Os mesmos autores defendem que, a Marx, Bernstein foi buscar a ligação entre classe social e estrutura económica, bem como a crítica da distribuição do poder e do controlo social: “Na década de 1970, Marx aparece como uma referência. Para ele, classe social é mais explicitamente articulada à estrutura económica e é ligada ao reconhecimento da distribuição desigual de poder e controle social” (p. 120).

Power e Whitty (2008) mencionam que, da ligação de Bernstein a Mead, resultou o desenvolvimento de estruturação da consciência e de sistemas de pensamento. Por último, os mesmos autores fazem menção ao encontro de Bernstein com Foucault e Lacan:

durante os anos 1980, quando Bernstein começa a deixar explícitas as suas ligações com o pós-estruturalismo[...], fazendo um cruzamento de suas idéias com as de Foucault e Lacan e realizando uma 'virada lingüística' que delimitou ainda mais seu vocabulário e suas análises. (p. 120)

Em consequência deste percurso, Power e Whitty (2008) consideram que Bernstein “caminhou por um território perigoso” (p. 120) até porque colocou Durkheim e Marx em discórdia: “apresentou esses dois ‘pais fundadores’ [Durkheim e Marx] em posições opostas” (p. 120). Entretanto, Sadovnik (2001) descreve que, nos primeiros trabalhos, Bernstein sofreu influências de Durkheim para posteriormente se interessar pelas consequências das diferentes práticas pedagógicas e as questões da desigualdade:

While the early work on class and pedagogy was clearly more Durkheimian in its analysis of changes in organic solidarity, his later work (Bernstein, 1990; 1996) was more interested in the consequences of different pedagogic practices for different social classes and, most important, returned to the very questions of education and inequality that were the original basis of the project over forty years ago. (p. 6)

Interessa não nos desviarmos do nosso intuito de estudar a classe média. Ora, no entender de Power e Whitty (2008), em Bernstein, esta classe social é dominante e distingue-se pelo modo de reprodução e autorregulação. Power e Whitty (2008) referem a importância de Bernstein para a investigação em educação, pois o trabalho desenvolvido por este autor “ofereceria não apenas um entendimento mais sofisticado das diversas carreiras, instituições e orientações educacionais, como contribuiria para a compreensão do significado das reivindicações por educação” (p. 121). Assim sendo, importa perceber as divisões que existem dentro da classe média, pois, como defendem Power e Whitty (2008), esta é uma classe social complexa, ou seja, não simples:

Tem havido um crescente reconhecimento de que a classe média não é uma massa unitária. Apesar de a maioria dos sistemas de classificação se diferenciar verticalmente ao longo de status ocupacionais mais baixos e mais altos, existem também indicações de clivagens horizontais. Isso foi identificado em relação ao conjunto de posses dos grupos ocupacionais. (p. 122)

Estes autores comentam que Bernstein foi a Durkheim buscar a conceção de que as sociedades, à medida que se tornam mais complexas, passam de uma solidariedade mecânica para uma solidariedade orgânica, pois como refere Durkheim (2009): “C’est donc une loi de l’histoire que la solidarité mécanique, qui d’abord est seule ou à peu près, perde progressivement du terrain, et que la solidarité organique devienne peu à peu prépondérante” (p. 189).

De acordo com Durkheim (2009), no sistema mec3nico os indiv3duos partilham as mesmas opini3es, valores e interesses, por exemplo: “Il y a donc, une structure sociale de nature d3termin3e, 3 laquelle correspond la solidarit3 m3canique. Ce qui la caract3rise, c’est qu’elle est un syst3me de segments homog3nes et semblables entre eux” (p. 197).

O mesmo autor esclarece que, pelo contr3rio, as sociedades org3nicas assemelham-se a um sistema de 3rg3os, pelo que nelas se verifica uma diferencia33o quanto 3s opini3es, aos interesses e valores pessoais: “Elles sont constitu3es, non par une r3p3tition de segments similaires et homog3nes, mais par un syst3me d’organes diff3rents dont chacun a un r3le sp3cial, et qui sont formes eux-m3mes de parties diff3renci3es” (p. 197). O predom3nio da solidariedade org3nica permite a coes3o social, uma vez que esta n3o assenta na partilha dos mesmos valores, interesses e das mesmas opini3es por todos os indiv3duos, estando dependente dos c3digos e das regras de conduta.

Bernstein, ao transportar o pensamento de Durkheim para a an3lise 3 classe m3dia, concebe que, nesta classe social, foram desenvolvidos dois tipos de solidariedade: a do individualismo e a personalizada. Deste modo a primeira seria identificada com a referida solidariedade mec3nica de Durkheim (2009) e a segunda com a solidariedade org3nica. Power e Whitty (2008) argumentam, portanto, que em Bernstein a velha classe m3dia est3 ligada 3 individualiza33o e 3 posi33o, em que s3o valorizados o empreendedorismo e o controlo profissional. J3 a nova classe m3dia 3 caracterizada pelas identidades personalizadas e est3, pois, assente, como mencionam Power e Whitter (2008), na “produ33o e no gerenciamento/manuten33o da cultura e da comunica33o. [...] Em contraste com a ideologia do individualismo radical, a solidariedade personalizada repousa em hierarquias impl3citas e em ambigüidades” (p. 122). Bernstein (1975) defende, portanto, que a nova classe m3dia se identifica com o conceito de pessoa e n3o com o de indiv3duo.

A distin33o entre os dois conceitos tem naturalmente influ3ncia na forma como os dois grupos sociais encaram a avalia33o e a performance. Foi naturalmente importante ter estas considera33es presentes na abordagem 3s diferentes pr3ticas pedag3gicas: “Whereas the concept of the individual leads to specific, unambiguous role identities and relatively inflexible role performances, the concept of the person leads to ambiguous personal identity and flexible role performances” (p. 11).

A prop3sito do trabalho desenvolvido por Durkheim sobre a solidariedade mec3nica e sobre a solidariedade org3nica, Bernstein (1975) refere que o autor se baseou na velha classe m3dia e estabelece liga33es entre as duas formas de solidariedade e os dois grupos sociais:

He did not foresee, although his conceptual procedures make this possible, a form of organic solidarity based upon weak classification and weak

frames; that is, a form of solidarity developed by the new middle class. Durkheim's organic solidarity refers to individuals in privatized class relationships; the second form of organic solidarity refers to persons in privatized class relationships. The second form of organic solidarity celebrates the apparent release, not the individual, but of the persons and new forms of social control. (pp. 10-11)

Por conseguinte, Bernstein (1975) diferencia solidariedade individualizada de solidariedade personalizada e relaciona a sua origem com a divisão de trabalho: "each with their own distinctive and conflicting ideologies and each with their own distinctive forms of socialisation and symbolic reality. These two forms arise out of developments of the division of labour within class societies" (p. 11).

Não obstante, Bernstein (2001) esclarece que podem ser encontrados nas diferentes classes sociais os dois tipos de famílias: a posicional e a pessoal, realçando, no entanto, que a sua distribuição não é uniforme. Bernstein (2001) acrescenta também que estes dois tipos de famílias são modelados com base nas suas regras de relação e defrontam-se com o controlo social. Assim, para o primeiro, usando as palavras de Bernstein (2001) "Las familias posicionales tenían roles segregados, especializados y límites bien definidos que regulaban los rasgos espaciales y temporales de la socialización familiar" (p. 102). A respeito do outro tipo de famílias (pessoal), o autor aponta: "en este caso, los roles se difuminaban y el control social se lograba esencialmente por medio de formas complejas de comunicación interpersonal" (p. 102)

Ainda assim, Bernstein (2001) apoia a referência de Power e Whitty (2008) ao identificar a relação da velha classe média com as famílias que valorizam o individualização e a nova classe média com as famílias que valorizam as identidades personalizadas:

en el contexto de la clase media, estos tipos llegaron a considerarse típicos de la antigua clase media (posicional) y de la nueva clase media (personal), relacionándose con diferentes formas de solidaridad orgánica creada por los cambios en el control simbólico del capitalismo corporativo. (p. 102)

Além do mais, Bernstein (1975) relaciona estas teorias com a educação, pois, segundo o autor, a nova classe média rompe com as antigas formas de reprodução: "The new middle class is an interrupter system, clearly not of class relationships but of the form of their reproduction" (p. 14), pelo que, este conflito se manifesta nas diferentes formas de socialização das crianças e dos jovens. Como foi atrás referido, a velha classe média repercute uma socialização com enquadramento e classificação fortes ao contrário da nova classe média, que procura um enquadramento e uma classificação fracos. Estas divergências têm naturalmente manifestações no plano educativo com a valorização de determinadas práticas pedagógicas.

3.1.2 – Os Agentes da Nova Classe Média

Existe uma variedade de elementos dentro da nova classe média, tendo Bernstein (2001) identificado seis grupos de agentes distintos com funções no campo do controlo simbólico, na produção ou na cultura: reguladores, reparadores, reprodutores, difusores, modeladores e executores.

Os agentes reguladores, ou agências de regulação, exercem a função de definir, de monitorizar e de manter o controlo simbólico. Como reguladores, Bernstein (2001) indica o sistema legal, as agências religiosas ou o serviço policial e prisional. No que concerne aos agentes reparadores, Bernstein (2001) identifica os responsáveis pelo diagnóstico, prevenção e reparação da doença, no que respeita à saúde física, mental ou social. O autor exemplifica como reparadores os médicos, bem como os serviços sociais, escritórios de acessoria e clínicas de orientação infantil. Os agentes reprodutores, de acordo com Bernstein (2001), correspondem aos professores, enquanto os difusores respeitam os agentes de comunicação social especializados. Quanto aos agentes modeladores, estão ligados, de acordo com o autor, aos centros de pesquisa, universidades e fundações privadas. Por fim, Bernstein (2001) refere que os executores “Son agentes cuya función es administrativa” (p. 144), nestes agentes estão naturalmente incluídos os funcionários públicos (Figura 3.27).

Figura 3.27 - Agentes da nova classe média identificados por Bernstein (2001).

Reguladores	Sistema legal, agências religiosas, serviço policial e prisional.
Reparadores	Serviços médicos, psiquiátricos e sociais.
Reprodutores	Professores.
Difusores	Comunicação social e cultural.
Modeladores	Centros de investigação e Universidades.
Executores	Administrativos.

Bernstein (2001) esclarece ainda que, por definição, alguns destes agentes estão, ou devem estar, controladas pelo Estado, enquanto outros “puedan estar o no controladas directamente por el Estado” (p. 144). No entanto, todos estão ligados à manutenção ou à mudança por meio da ordem discursiva e estão conetados à normalização, pelo que, nas suas palavras os agentes “operan con códigos discursivos dominantes que regulan las relaciones sociales, la consciencia y la disposición” (p. 144).

É provável que alguma da importância da distinção destes grupos (agentes) esteja na compreensão do valor que a nova classe média atribui ao controlo simbólico, como refere

Whiteside (1978) sobre os estudos de Bernstein: “He sees this new middle class as comprising those who are engaged in symbolic control. [...]. He claims that this group are concerned that their young be socialized as persons rather than individuals” (pp. 94-95). Por sua vez, Delamont (1995), ao distinguir a nova classe média da velha classe média, reforça a importância do controlo simbólico para o primeiro grupo social:

It is clear that Bernstein's central idea is that the new middle class is the controller of others by virtue of its manipulation of *symbols* rather than by ownership and management of property. The old middle class control the means of production while the new control the symbolic systems in the society. (p. 327)

Arnot (2002) parece ter uma posição idêntica à dos autores anteriores, visto defender que a hipótese de trabalho de Bernstein se relaciona com as orientações ideológicas, os interesses e modos de reprodução cultural, com as funções dos agentes, com a sua localização e posição hierárquica. Pelo que Arnot (2002) menciona a forma como, de acordo com a teoria de Bernstein, a nova classe média acede aos seus bens através do ensino superior:

Bernstein therefore links the development of such therapeutic pedagogies to the emerging new middle classes located within the field of symbolic control. This group had gained access to symbolic property and discourses through higher education, and had taken up specialist positions within this field. (p. 585)

3.2 - A Educação em Família

Quanto à socialização, em família, das crianças da classe média, Power e Whitty (2008), tendo em conta os enunciados de Bernstein (2001), referem que as crianças da velha classe média são socializadas numa forte classificação e enquadramento, ao contrário das crianças da nova classe média.

Todavia, Power e Whitty (2008) lembram que as tensões em torno da velha classe média e da nova classe média se fazem sentir também em relação à escolha das escolas nas quais os elementos da classe média – velha e nova – têm em consideração se a escola é privada ou pública; seletiva ou inclusiva; além das características ligadas à ordem expressiva, que, segundo os autores, “refere-se ao complexo de comportamentos e atividades que são relacionados à conduta, caráter e modos” (p. 124), e ligadas à ordem instrumental, tida como a “aquisição de habilidades específicas e corpos de conhecimento” (p. 124).

Tendo estas definições em consideração, os autores não podem deixar de concluir que os elementos das famílias da velha classe média “mostraram-se mais inclinados a

procurar aquelas escolas nas quais a ordem instrumental e a ordem expressiva estavam mais claramente limitadas, fechadas e hierarquizadas” (p. 125). Acrescentam ainda que, para estas fam3lias, mais importante do que os seus filhos frequentarem uma escola privada, 3 que eles frequentem uma escola conservadora. Um outro dado interessante sobre a escolha da escola prende-se com a import3ncia da opini3o das crian3as ou jovens: “A natureza mais posicional das fam3lias da velha classe m3dia 3 tamb3m evidente no fato de que seus filhos pareciam ter menos influ3ncia no processo de tomada de decis3o na escolha da escola” (p. 125).

Power e Whitty (2008) consideram que, pelo contr3rio, as fam3lias da nova classe m3dia preferem as escolas em que a ordem expressiva e a instrumental s3o “mais diferenciadas e abertas do que hier3rquicas e fechadas” (p. 125). Aludem tamb3m que as fam3lias pertencentes a este grupo social e com maiores recursos econ3micos d3o prefer3ncia 3s escolas privadas.

3.2.1 – A Mulher-M3e

Por outro lado, Bernstein (1975) salienta que a modifica3o do papel da mulher trouxe altera33es 3 educa3o qualitativa das crian3as:

Thus the mother under personalised organic solidarity is transformed into a powerful and crucial agent of cultural reproduction who provides access to symbolic forms and who shapes the disposition of her children so that they are better able to exploit the possibilities of education. (p. 13)

Numa perspetiva semelhante, Arnot (2002) acentua a import3ncia da altera3o da fun3o da mulher como m3e, referindo que enquanto na velha classe m3dia a mulher estaria ligada ao lar e 3s suas fun33es de dona de casa, na nova classe m3dia a mulher trabalha fora do espa3o dom3stico:

The changing structure of family life represented changes in the ways class relationships were transmitted within new middle-class families. One of the conditions for this transformation of new middle classes was the bid for freedom of middle-class mothers and their children. (p. 585)

Sobre as altera33es da mulher na sociedade, vale a pena recordar umas das mais emblem3ticas revistas dedicadas 3s leitoras: a Cr3nica Feminina (Figura 3.28). Numa investiga3o mais alargada sobre este tema, seria muito interessante fazer uma an3lise cr3tica do discurso, tanto dos artigos como dos an3ncios publicit3rios publicados nesta revista, pois acreditamos que a Cr3nica Feminina ter3 tido influ3ncia na forma3o e legitima3o de valores da 3poca, semelhantes aos referidos por Os3rio e Martinho (1956):

Apenas pretendemos frisar que o papel de dona de casa 3 important3ssimo e que o culto por tudo

quanto é delicado e feminino só lhe fica bem e a enaltece, seja qual for o grau da sua cultura, seja qual for a sua posição social. (p. 4)

Nessa época, a Escola reproduzia os valores da família, em que à mulher eram atribuídas as funções de esposa e de mãe, e da doutrina cristã, perceptíveis, por exemplo, nos manuais escolares, como é o caso do excerto seguinte, retirado de *O Livro da Primeira Classe* (1956)⁷⁰:

Emilita é muito esperta e desembaraçada, e gosta de ajudar a mãe. - Minha mãe: já sei varrer a cozinha, arrumar as cadeiras e limpar o pó. Deixe-me pôr hoje a mesa para o jantar.

- Está bem, minha filha. Quando fores grande, hás-de ser boa dona de casa.

No berço, aprendi a dizer Mãe. Ao colo de minha Mãe, aprendi a dizer Pai. Depois, Pai e Mãe ensinaram-me a dizer Deus. (p.55)

Figura 3.28 - Primeira capa da revista *Crónica Feminina*, em novembro de 1956⁷¹.



Melhuish et al. (2008), por seu turno, orientaram uma investigação desenvolvida em Inglaterra, onde procuraram estudar os factores que mais influenciavam a capacidade dos alunos adquirirem competências em matemática. Talvez por conseguirem acompanhar mais de perto os estudos dos seus filhos, o nível de escolaridade das mães revelou-se, nesta investigação, como o fator mais valioso para a aquisição de saberes naquela disciplina:

However, HLE [home learning environment] effects were substantial and occurred across the whole population. The HLE had low correlations with parents' socioeconomic status or education ($r = 0.28$ to 0.32) and showed independent effects slightly less than mother's education but greater than father's education and family income. This indicates that what parents do is as important as who parents are. (p. 1162)

Também Carvalho (2000), para mostrar como a família tem sido colocada no centro do sucesso e do insucesso escolares dos alunos, descreve duas situações opostas, mas

⁷⁰ Disponível novembro 09, 2011, em <http://www.esfcastro.pt:8079/users/franciscosilva/LivrodaPrimeiraClasse.jpg>.

⁷¹ Disponível novembro 09, 2011, em <http://www.historia.com.pt/APR/APR5.htm>.

que, dada a simplicidade da sua natureza, podem ser comprovadas por professores ou outros atores educativos:

Quem não conhece o caso, comum no âmbito das famílias de classe média e das escolas particulares, da mãe que acompanha assiduamente o aprendizado e o rendimento escolar do filho, filha ou filhos, que organiza seus horários de estudo, verifica o dever de casa diariamente, conhece a professora e frequenta as reuniões escolares? E quem não conhece o discurso, freqüente no âmbito da escola pública que atende às famílias de baixa renda, da professora frustrada com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e que reclama da falta de cooperação dos pais? (p. 144)

A autora acrescenta ainda o papel valioso que as mães de classe média têm vindo a desempenhar na promoção do sucesso escolar das crianças, pois muitas procuram estudar com os seus filhos, ou buscam auxílio em aulas particulares de apoio acrescido ou junto de outros especialistas (psicólogos, pedopsiquiatras, etc.): “A família que está por trás do sucesso escolar, salvo exceções, ou conta com uma mãe em tempo integral – ou uma supermãe, no caso daquelas que trabalham [...] – exercendo o papel de professora dos filhos em casa, ou contratando professoras” (p. 144).

O mesmo entendimento parece ter Pitt (2002), que analisa, através das concepções de Bernstein, como algumas mulheres se colocam, na época presente, no papel de mães: “as particular kinds of mothers and learners, and how their time in the private sphere of the home is regulated by a pedagogic discourse in the public sphere of the classroom” (p. 251).

As referências de Carvalho (2000) e de Pitt (2002) estão de acordo com o parecer de Prins e Toso (2008), pois estes defendem que as famílias não estão todas motivadas para auxiliar as suas crianças na aquisição de saberes escolares:

The [...] assumption, that parents are equally able to engage in the prescribed practices, is problematic because poor and working-class families have limited access to the resources many of these activities require and are less able than wealthier families to mobilize material, social, and cultural resources to their children's advantage. (p. 584)

O estudo de Loeb, Bridges, Fuller, Rumberger e Bassok (2005) parecem ir no mesmo sentido, uma vez que nele é considerado que as crianças de famílias socialmente menos favorecidas retiram mais vantagens do pré-escolar do que as crianças de famílias de classe média: “Several studies indicate that children from disadvantaged homes experience gains of larger magnitude, stemming from exposure to preschool centers, compared with the degree of benefits exhibited by children from middle-class families” (p. 3).

Por outro lado, Silva (2003) chama a atenção para o esforço que os alunos e os seus pais fazem para se adaptarem às regras da Escola, e que esse esforço não é igual para todos: “em termos de adopção de código sociolinguístico dominante, de maneira de estar e de se relacionar, etc. - varia significativamente conforme o meio de que provém” (p. 358).

Todavia, Silva e Hasenbalg (2002), numa perspetiva histórica, defendem o benefício de as famílias de hoje, por serem mais escolarizadas, estarem mais bem preparadas para acompanhar a vida escolar dos seus filhos do que as famílias do passado:

Supõe-se que pais mais educados percebem melhor os benefícios futuros da educação de seus filhos, e estão mais habilitados a apoiar e auxiliar no aprendizado destes. O aumento lento mas sistemático do nível educacional da população brasileira [...] implica em dizer que as crianças de hoje estão sendo socializadas por pais e adultos mais educados que os de gerações anteriores, contribuindo assim, direta e indiretamente, para um melhor desempenho escolar dessas crianças. (pp.68- 69)

Este contexto definido por Silva e Hasenbalg (2002) e apoiado pelos estudos anteriormente enunciados, sugere pois a convicção de que os pais mais escolarizados compreendem e defendem melhor as vantagens futuras da educação para os seus filhos. Porém, indica também que estes pais poderão estar melhor preparados para auxiliar os seus filhos enquanto alunos.

Tendo estas perspetivas em conta, poderemos pensar na possibilidade de as crianças de hoje terem um desempenho escolar superior ao das crianças de gerações passadas. Dito de outro modo, se as famílias são presentemente mais escolarizadas e se, por esta razão, conseguem apoiar melhor as suas crianças na Escola, então essas crianças serão cada vez melhores alunas.

No entanto, se atendermos a que o nível de escolaridade dos pais dos alunos tem estado a crescer, podemos também reconhecer as consequências que esta situação traz para a posição dos pais em relação à Escola, levando a que, como salientámos em outros trabalhos anteriores: “ponham em causa as práticas pedagógicas dos docentes, estejam mais atentos ao sucesso escolar dos seus filhos e mais familiarizados com os assuntos escolares” (António, 2004, p. 54). Talvez nesta consideração resida uma das razões pelas quais os assuntos da Escola são comentados publicamente com tanto prazer.

Por seu turno, Pitt (2002), num artigo em que procurou analisar a forma como algumas mulheres se posicionam no novo mundo capitalista, em particular as mulheres-mães estudantes, verifica que estas mulheres dão prioridade ao desenvolvimento dos seus filhos em detrimento da sua própria aprendizagem, ou seja, o desempenho do seu papel de mães é prioritário perante o desempenho do seu papel como estudantes. Esta conclusão

pode, de certo modo, revelar como as expetativas que estas mulheres colocam no futuro dos seus filhos são superiores àquilo que elas próprias esperam alcançar na sua escolarização.

A condição de alunas permite, a estas mulheres, melhorarem as suas competências e a sua capacidade de literacia, e assim apoiarem melhor os seus filhos, nomeadamente no desenvolvimento da linguagem. Sendo assim, poderemos pensar na existência de uma interessante correlação entre a aprendizagem ao longo da vida, *lifelong learning* na literatura anglo-saxónica, das mulheres-mães e o melhoramento das aprendizagens escolares das crianças.

A análise de Pitt (2002) apoia-se, então, nos trabalhos de Bernstein (2001) sobre a importância dos discursos, a qual foi referida anteriormente. O estudo de Pitt (2002) evidencia que o melhoramento da literacia dos pais tem influência no desenvolvimento linguístico das crianças: “offers their parents a chance to add to their own skills and learn more about supporting their children’s language development” (p. 263). Estas mães parecem ter maior disponibilidade para os seus filhos, ao mesmo tempo que os envolvem nas atividades domésticas que efetuam, pois percebem que a conversação e a brincadeira fazem parte das suas funções maternas.

Todavia, o mesmo autor, além de reconhecer esta conexão, realça também a importância da aprendizagem ao longo da vida para as necessidades do mercado:

Reading and writing for family literacy mothers is represented in the social practices of mothering, learning specific study practices and gaining qualifications. This is a narrow selection of the possible social practices in which literacy may be salient in the lives of such parents and an ideological selection reflecting the instrumental education of adults to fit the needs of the market. (p. 259)

Em suma, Pitt (2002) reconhece que, em consequência do aumento de literacia das mulheres-mães, se estabelecem duas ocorrências: o desenvolvimento das crianças e o desenvolvimento do mercado. Assim, a respeito da primeira ocorrência, o autor refere: “As mothers they are co-opted into their children’s education in particular ways, through their desires to be good mothers” (p. 265); e, quanto à segunda, menciona: “Possession of qualifications opens the door to a choice of employment and is highly valued within the symbolic–analytic levels of new capitalist society, but only so far as they indicate an ability to cope with constant change within the knowledge base” (pp. 265-266). Nestas circunstâncias, podemos aceitar que o aumento das qualificações das mulheres-mães conduz a um melhor desenvolvimento das crianças, ligado à conceção de boas mães.

Numa perspetiva histórica, merece ser lembrado o caso da Noruega, um país muito bem colocado no índice de desenvolvimento humano, que mostra a importância dos

futuros pais serem alfabetizados. Como conta Markussen (2005) a Confirmation, exame obrigatório após a escolaridade que tinha dois objetivos, o da gestão e o eclesiástico, levou à diminuição do analfabetismo e ao aumento dos conhecimentos do cristianismo: “Because confirmation, moreover, because a precondition for betrothal and marriage as well as for leasing or buying a farm, etc., it is obvious that dissemination of reading ability and knowledge of catechism was virtually enforced by the authorities” (p. 1374).

A correlação entre o aumento da escolarização da população – dos pais – e o melhoramento dos resultados escolares, ligados à performance, parece, porém não ser apoiada pelos artigos de opinião recolhidos. Além disso, será necessário pensarmos que neste dispositivo (escolaridade dos pais – sucesso dos filhos) intervêm outros fatores, como o tempo de que os pais dispõem para auxiliar os seus filhos, tal como demonstrou a investigação de Melhuish et al. (2008) atrás referida. No mesmo sentido, Lahire (2004) acrescenta:

As pessoas que têm as disposições culturais susceptíveis de ajudar a criança e, mais amplamente, de socializá-la num sentido harmonioso do ponto de vista escolar nem sempre têm tempo e oportunidade de produzir efeitos de socialização. [...]. É por essa razão que, com capital cultural equivalente, dois contextos familiares podem produzir situações escolares muito diferentes na medida em que o rendimento escolar desses capitais culturais depende muito das configurações familiares de conjunto. (p. 338)

Ainda assim, talvez se encontrem nestas perspetivas respostas às questões colocadas por Justino (2005) sobre os exames nacionais:

Porque é que os exames nacionais são considerados como um factor de selecção, exclusão e insucesso dos alunos?
[...]
Porque é que se associa aos exames a reprovação (retenção), o insucesso e o abandono? Porque não se pensa em termos de sucesso, de prossecução de objectivos e de progressão? (p. 15)

Bernstein (2001) acentua, portanto, a importância do discurso em educação: “los discursos de educación se analizan por su poder para reproducir relaciones dominante/ dominado externas al discurso que, sin embargo, penetran en las relaciones sociales, los medios de transmisión y la evaluación del discurso pedagógico” (p. 168). Consequentemente, o autor questiona qual é a voz que está ausente no discurso pedagógico: a da classe trabalhadora ou a do próprio discurso pedagógico?

3.2.2 - O Poder do Discurso

N3o devemos, assim, esquecer o valor da investiga33o desenvolvida por Bernstein sobre o discurso, porque o autor coloca no discurso e no uso que as fam3lias fazem dele um dos pilares de promo33o do sucesso escolar ou a explica33o para as desigualdades escolares. Poderemos ent3o supor que, quando Bernstein alude ao poder do discurso de uma fam3lia est3, de certa forma, a referir-se ao capital narrativo dessa fam3lia? Sobre o extenso trabalho de Bernstein, Morais (2004) menciona que este se centra nas caracter3sticas “que constituem e distinguem a forma especializada de comunica33o que 3 realizada pelo discurso pedag3gico” (p. 78). A mesma autora acrescenta ainda que o modelo de Bernstein tem por finalidade “mostrar as m3ltiplas e complexas rela33es que interv3m na produ33o e reprodu33o daquele discurso” (p. 78).

Tamb3m Velho (2002) comenta o trabalho desenvolvido por Bernstein e considera que as suas teorias podem situar “um poss3vel fixismo classista, 3 medida em que os c3digos estariam ligados 3 origem de classe dos indiv3duos, numa esp3cie de fatalismo sociol3gico” (p. 38). Ao que Charlot (2009) contrap3e, referindo que, em consequ3ncia da Sociologia da Reprodu33o, “Ainda hoje permanecem prementes as explica33es das dificuldades escolares dos alunos pela refer3ncia 3 fam3lia e ao meio social das crian3as e, portanto, vale a pena refletir no lugar que essa sociologia atribui 3 atividade dos alunos” (p. 89). O mesmo autor adianta que, segundo o modelo da Sociologia da Reprodu33o, 3 na posi33o social do aluno, e naturalmente a da sua fam3lia, que reside a resposta para o sucesso escolar, desconsiderando-se a sua atividade em sala de aula:

Analisa-se a posi33o do aluno entrando na escola (*in*) e a sua posi33o saindo dela (*out*), comparam-se ambas e conclui-se que a escola contribui para a reprodu33o social. Nessa perspectiva, o que acontece dentro da escola n3o produz nada de novo. (p. 89)

Charlot (2009) refere ainda que, se a avalia33o escolar depende fundamentalmente do capital cultural e do *habitus* dos alunos, quem tem as disposi33es ps3quicas e o capital cultural requeridos pela cultura escolar atinge o sucesso, mas quem n3o os tem falha. Assim sendo, o autor (2009) de modo quase provocat3rio pergunta: “Ser3 que estamos condenados a uma eterna reprodu33o?” (p. 90).

Por sua vez, Pires e Morais⁷² (2000) dirigiram uma investiga33o em Portugal atrav3s da qual procuraram verificar a influ3ncia dos processos de socializa33o familiar no aproveitamento dos alunos na disciplina de ci3ncias da natureza. A amostra deste estudo era composta por oitenta e cinco alunos, de quatro turmas diferentes, lecionadas, no

⁷² Dispon3vel maio 18, 2007, em http://essa.fc.ul.pt/ficheiros/artigos/livros/2000_contextos_desocializacao_familiar.pdf

entanto, pelo mesmo professor, na disciplina em que a investigação incidiu. Acrescenta-se ainda que a amostra era constituída por uma subamostra urbana e por outra rural. As investigadoras referem que basearam a sua investigação nos trabalhos de Bernstein, pois estes permitiram-lhes justificar “as baixas realizações escolares apresentadas por um grande número de alunos dos estratos sociais mais baixos, como o resultado de processos de socialização familiar”. As autoras colocaram, então, como hipótese de trabalho:

As crianças da classe trabalhadora que na família tenham acesso a uma orientação de codificação elaborada, a uma modalidade de prática pedagógica de perfil semelhante à aprendizagem por descoberta orientada [...] e a condições de espaço pedagógico idênticas às da escola, têm maiores probabilidades de sucesso em ciências.

Os resultados deste estudo confirmaram a hipótese atrás enunciada, já que mostraram haver uma correlação positiva entre o sucesso escolar dos alunos e o encontro do discurso dos pais com o discurso da Escola. Sendo assim, a mesma investigação revelou que os alunos provindos de famílias em que é usado o código elaborado têm maior facilidade em chegar ao sucesso escolar em ciências da natureza. De igual forma, Pires e Morais (2000) concluíram que, para o sucesso escolar dos alunos, concorre também a existência, em casa, de um espaço pedagógico no qual o aluno possa estudar além da importância do discurso familiar. Neste sentido, Lahire (2004) reforça a importância das crianças contatarem, desde muito novas, quer com o documento escrito produzido e consumido em ambiente familiar, quer com os livros infantis, próprios para a sua faixa etária:

A familiaridade com a leitura, particularmente, pode conduzir a práticas voltadas para a criança, de grande importância para o “sucesso” escolar. [...]. O fato de ver os pais lendo jornais, revistas ou livros pode dar a esses atos um aspecto “natural” para a criança, cuja identidade social poderá construir-se sobretudo através deles. (p. 20)

Por outro lado, as investigações citadas mostram como as crianças e os jovens com acesso a um discurso elaborado, em oposição ao discurso restrito, são favorecidos, em meio escolar. Dito por outras palavras, têm um acesso mais fácil ao sucesso escolar, até porque é provável que o seu capital cultural seja superior ao das crianças que usam um código restrito. Também Edwards (2002) mostra concordar com estas relações, pois refere que, através da regulação do acesso ao discurso privilegiado, as escolas reproduzem desigualdades: “schools reproduce the very inequalities they are ostensibly committed to diminishing by making into educationally profitable cultural capital what middle-class children are more likely to have acquired already” (p. 530).

3.2.2.1 – O código restrito e o código elaborado. É importante perceber as características

do código restrito e do código elaborado, identificadas por Bernstein (2001). Segundo este autor, tornou-se inadequado distinguir a linguagem vulgar da linguagem formal, e por conseguinte propôs o conceito de código restrito em oposição ao código elaborado: “que regulan diferencialmente el ámbito y las posibilidades combinatorias de las alternativas sintácticas para la organización del significado” (p. 102). Bernstein (2001) acrescenta ainda que o código elaborado permite um maior número de possibilidades combinatórias: “Se consideró que los códigos elaborados regulan un ámbito mayor de posibilidades combinatorias que los códigos restringidos y se creyó que sus alternativas sintácticas eran menos previsibles” (p. 102).

No entanto, Sadovnik (2001) menciona que em Bernstein o código restrito está ligado à classe trabalhadora enquanto o código elaborado está relacionado com a classe média:

For Bernstein, there were social class differences in the communication codes of working class and middle class children; differences that reflect the class and power relations in the social division of labor, family and schools. Based upon empirical research, Bernstein distinguished between the restricted code of the working class and the elaborated code of the middle class. Restricted codes are context dependent and particularistic, whereas elaborated codes are context independent and universalistic. (p. 2)

Na distinção entre o código restrito e o código elaborado, podem ser considerados, por sugestão de Bernstein (2001), quatro aspetos: orientação, localização, distribuição e *performance*.

De forma a apresentar as bases sociais da orientação dos significados, Bernstein (2001) recorre a um estudo desenvolvido pela Sociological Research Unit, através do qual se pretendia perceber a orientação das crianças a respeito dos princípios de classificação e dos meios de troca. Participaram nesta investigação trinta crianças oriundas de famílias da classe média e trinta de famílias da classe trabalhadora, com idade entre os oito e os onze anos. Estas crianças tinham o elo comum, além da faixa etária, de almoçarem normalmente na escola. Foi então pedido às crianças para agruparem diversos alimentos conhecidos de todas elas: pão, queijo, *bacon*, hamburguer, palitos de peixe, sardinhas, sopa e manteiga, verificando-se que as crianças da classe média agrupavam os alimentos independentemente do contexto específico (tinham em consideração a origem dos alimentos, por exemplo), enquanto as crianças da classe trabalhadora tinham em conta a relação dos alimentos com a sua vida quotidiana familiar (consideravam os alimentos que gostavam ou aqueles que costumavam comer em casa, por exemplo). Estes resultados não constituíram, pelo menos aparentemente, surpresa para Bernstein (2001) que concluiu:

Como se esperaba, se descubrió que el principio modal de clasificación de los niños de clase media era relativamente independiente de un contexto específico, mientras el principio modal de clasificación de los niños de clase baja trabajadora era relativamente dependiente de un contexto específico. (p. 31)

Assim, podemos considerar que, no desenvolvimento da investigação, as crianças da classe média começaram por criar orientações a respeito dos significados baseadas numa hierarquia de princípios. Pelo que o princípio relacionado com uma base material específica se revelou ser secundário. Bernstein (2001) refere, portanto, que a maior diferença entre os dois grupos de crianças reside na relação do princípio de classificação com a base material: “en un caso, la relación era directa e específica; en el otro, la relación era más indirecta y menos específica” (p. 31).

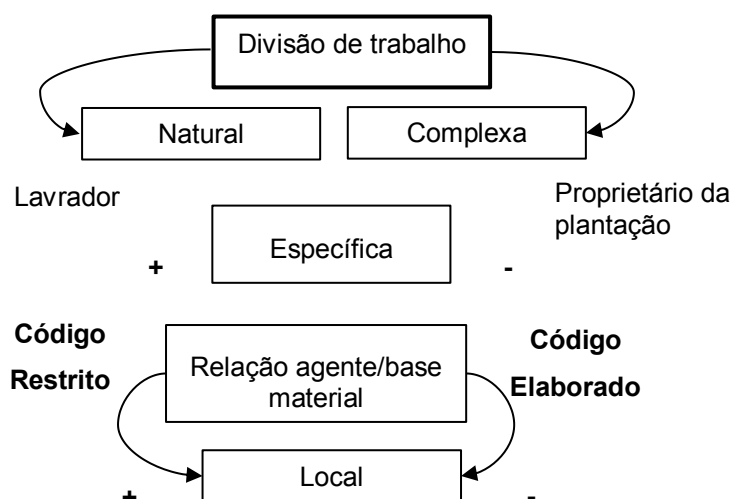
Para diferenciar o código elaborado do código restrito, atendendo à localização, Bernstein (2001) dá o exemplo de dois indivíduos que trabalham na produção de cana-de-açúcar. Enquanto o camponês tem interesses numa base material específica, local, o empresário, proprietário da plantação, interessa-se pelo local da plantação, pelo mercado – local, nacional e internacional – e pela circulação de capital, por exemplo. Este último indivíduo pertence a uma divisão de trabalho mais complexa, sendo a sua base material generalizada. Deste modo, quanto mais natural for a divisão de trabalho, mais específico ele se torna, ou seja, será mais direta a relação entre os significados e a base material específica, e consequentemente a probabilidade de orientação do código ser restrita é superior. Pelo contrário, quanto mais complexa for a divisão social do trabalho, menos específica e menos local se torna a relação entre o gente e a base material, e naturalmente a probabilidade de orientação de código ser elaborada é maior (*Figura 3.29*).

Outrossim, Bernstein (2001) conclui que diferentes localizações originam diferentes práticas relacionais e diversas orientações do código:

Así, la condición más primaria para la localización de las orientaciones de código viene dada por la localización de los agentes en la división social del trabajo. Distintas localizaciones generan diferentes prácticas interactivas, las cuales comprenden diversas relaciones con la base material y, por tanto, distintas orientaciones de código. (p. 32)

Figura 3.29 - Esquema explicativo das discrepâncias entre o código restrito e o código elaborado quanto à localização.⁷³

⁷³ Construímos o esquema de acordo com a teoria de Bernstein (2001).



Em consonância com Bernstein (2001), podemos igualmente referir que a condição de distribuição do código depende da distribuição do poder criada pelos princípios que regulam a divisão social do trabalho. Como o autor esclarece:

Si los agentes se convierten en categorías especializadas de la división social del trabajo, y su localización queda fijada y, en consecuencia, no es transferible, las orientaciones de código pasarán a ser aspectos especiales de la posición en la división social del trabajo. (p. 33)

Todavia, ressalva que as orientações de código não são intrínsecas a ninguém e relembra que, se tal suceder isso se deve à distribuição de poder: “El grupo que domina este principio [princípio da divisão social do trabalho] determina la medida en que las posiciones en la misma dan acceso a orientaciones de código especializadas” (p. 33).

A condição de performance aparece ligada à regulação da relação entre as orientações referentes ao significado e à produção e recepção de textos específicos. Dito de outra forma, para definir os códigos específicos, é preciso determinar não só o acesso às posições na divisão social do trabalho como também o desempenho dos textos. Assim parece entender Bernstein (2001):

para definir códigos específicos, es preciso establecer no sólo la regulación del acceso a posiciones en la división social del trabajo, sino también la regulación que limita la realización de los textos. Cualquier definición de códigos específicos supone establecer las condiciones de orientación y realización. (p. 33)

Porém, Bernstein (2001) chama a atenção para a importância da Escola como meio de corresponder às condições de orientação inicial: “condiciones de orientación inicial están localizadas en la división social del trabajo y, hoy día, las condiciones de realización inicial son casi coincidentes con los organismos educativos formales (escuelas, etc.)” (p. 33). Ainda assim, o mesmo autor realça que, enquanto o acesso às orientações para o

significado depende da regulação das posições dos agentes na divisão social do trabalho, “el acceso a las orientaciones hacia los significados depende de la regulación de las posiciones en la división social del trabajo de producción, mientras que su forma de realización queda configurada por la educación” (p. 33).

Atendendo à teoria de Bernstein, Carlyle (1977) salienta as dificuldades que uma criança que use um código restrito tem em ser bem-sucedida no sistema educativo:

Bernstein argues that children from lower class families tend not to do as well in school as children from middle-class families because the former cannot use elaborated speech variants easily- which are supposed to be more context-independent. It may be that elaborated codes are context-dependent also the context being intellectual rather than geographical. (p. 47)

Desta maneira, poderemos pensar, por um lado, em como o código elaborado está inter-relacionado com a educação, e, por outro, em como a sua aquisição regula e reproduz as relações de classe. Estas considerações apoiam-se naturalmente em Bernstein (2001):

La disponibilidad, distribución y realización de códigos elaborados depende sobre todo de las relaciones entre la modalidad de educación y el modo de producción. En la medida en que las relaciones dentro de y entre educación y producción están reguladas por la clase, la adquisición de códigos regula la reproducción cultural de las relaciones de clase. (p. 34)

3.2.3 – O Acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação

Reconhecemos a importância que o discurso tem para a explicação das falhas escolares de muitos alunos, bem como para a compreensão do insucesso escolar dos alunos vindos de famílias que usam um código restrito.

Todavia, as Tecnologias da Informação e Comunicação, vulgo TIC, podem constituir, elas próprias, uma nova forma de reprodução das desigualdades. Torna-se, pois, importante reconhecermos que as TIC por serem cada vez mais divulgadas, estão a invadir todos os âmbitos da vida quotidiana, tal como Sacristán (2007) refere:

Acreditamos que as novas tecnologias terão um impacto muito importante em todos os espaços da vida humana e, mais concretamente, na educação e no exercício da cidadania, pois modificam a condição do sujeito, as relações sociais e a igualdade de direitos e de oportunidades. (p. 17)

Por outro lado, Singh (2002) salienta a importância das TIC na Escola, estas estão a desempenhar a poderosa função de distribuição referencial de recursos de conhecimento e de informação. Além desta função, Singh (2002) reforça ainda a importância das comunidades virtuais da informação: “In addition, alternative, informal and virtual learning

communities play a crucial role in the (re)production of the intellectual, moral and social human resources for the knowledge / informational society” (p. 572).

Contudo, esta situação pode ter um efeito perverso, já que há a possibilidade de os jovens, com menos recursos socioeconómicos ou provenientes de famílias com menor grau de escolaridade, terem dificuldade em aceder a estas ferramentas promotoras de conhecimento. Assim sendo, podemos definir uma outra forma de desigualdade ou de exclusão escolar. Como muitos alunos contatam com as TIC sobretudo em meios exteriores à escola, os que têm maior acesso a estas ferramentas são naturalmente privilegiados quer no acesso a um nível maior de informações quer até a novas formas de socialização em redes sociais (e.g. Facebook, Orkut, Myspace, Twitter).

Contudo, vale a pena lembrar que as TIC não são uma novidade da nossa época, elas já existiam no ambiente escolar, em 1922. Nesse mesmo ano, o jornal *Diário de Lisboa* publicou um desenho a respeito da possível substituição do professor pelos meios tecnológicos da época neste caso, o cinema (Figura 3.30). Este desenho, além de obrigar o leitor a refletir a importância das tecnologias da informação para a aprendizagem, leva-o também a pensar no valor do professor – a presumível “morte do professor” é ainda hoje um tema discutido em Ciências da Educação e é estudado neste capítulo.

Figura 3.30 - **Escola Moderna**⁷⁴.



Com a maior divulgação e variedade das TIC é também normal que na Escola se assista a uma mudança nas funções dos professores. José Manuel Esteve (1992), autor de uma obra sobre o mal-estar docente, compara as transformações que se fazem sentir na Escola, sem que muitos professores estejam preparados para tal situação, à de um ator (o professor) que representa um dado papel com um cenário que, sem aviso prévio, se vai alterando. De acordo com Esteve (1992), o ator (o professor) pode solucionar este problema de duas formas distintas: “fazer parar a representação e colocar abertamente ao público e

⁷⁴ Desenho satírico de autor não identificado. Publicado no *Diário de Lisboa* nº 231, de 3 de janeiro de 1922, pág. 1.

maquinistas de teatro o problema da mudança de décor; ou então empuçar-se de novo e continuar a recitação” (p. 21). Tal como o ator se vê a representar num cenário desajustado ao seu papel, também o professor se vê a atuar num contexto diferente daquele a que já estava habituado. Pelo que Esteve (1992) defende que função dos professores não pode estar apenas confinada à transmissão ou à simplificação do conhecimento, num tempo e num espaço vulgarmente denominado de sociedade da informação. Nesta perspetiva parece situar-se também a referência de Gadotti (2003) sobre a evolução das funções atribuídas ao professor:

Diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre, diante de um mundo em constante mudança, seu papel vem mudando, se não na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação que se tornou permanentemente necessária. (p. 15)

Talvez devido à velocidade a que o conhecimento é atualizado, o mesmo autor acrescenta que nos dias de hoje, o professor se tornou num aluno em estado permanente: “Em resumo, poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem” (p. 16).

Contudo, recordamos que nem sempre os discursos educativos que envolvem as novas tecnologias da informação e a Educação têm em conta o processo de ensino/aprendizagem. Este processo só dificilmente ocorre sem a mediação relacional e cognitiva dos professores:

Esses discursos comparam a escola a uma fábrica de ensino, esquecendo que o aluno é um indivíduo e que o próprio conhecimento é uma construção pessoal. A informação que chega aos alunos através dos meios de comunicação social e das novas tecnologias não permite que os valores, os afectos, as motivações, as normas ou os comportamentos sejam transmitidos. (António, 2004, p. 47)

Por outro lado, como o desenvolvimento das TIC possibilita, cada vez mais, que os indivíduos estudem dentro do seu espaço familiar, as famílias podem também ser caracterizadas como espaços educativos. Nas palavras de Gadotti (2003):

Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa pois podem, de lá, acessar ao ciberespaço da formação e da aprendizagem à distância, buscar ‘fora’ - a informação disponível nas redes de computadores interligados - serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. (p. 16)

3.2.4 - A Importância das Expetativas da Família

Além da importância do discurso e das TIC para a promoção do sucesso escolar das crianças e jovens, é igualmente interessante considerarmos as expectativas que as famílias têm do percurso escolar dos seus filhos. Nomeadamente no que respeita à importância que essas expectativas assumem no desenrolar do percurso escolar das crianças e jovens, e nas diferenças que se podem esperar entre as famílias de classe trabalhadora e as de classe média, para usamos os termos de Bernstein. Empiricamente aceitamos que muitas famílias tentam manter o mais tempo possível, em anos, os seus filhos na escola, por vezes recorrendo a grandes esforços económico-financeiros. Esta situação mostra o reconhecimento que muitas têm pelo valor da Educação na vida futura das suas crianças. Neste contexto, a UNESCO(1998), em Educação um Tesouro a Descobrir, relembra a fábula O Lavrador e seus Filhos de La Fontaine, na qual um pai confessa aos seus filhos que o tesouro que lhes deixa, a herança, está na educação:

Livrem-se
(disse o lavrador) de vender a herança,
Deixada por nossos antepassados,
No interior, esconde-se
um tesouro.
Mas, o pai foi sábio
Ao mostrar-lhes,
antes de morrer,
Que a educação é um tesouro. (p. 25)

Num estilo menos metafórico, Silva e Hasenbalg (2002) relacionam similarmente o aumento da escolarização dos jovens com uma tentativa de ascenderem numa hierarquia social: “mas também é por intermédio do sistema escolar que as oportunidades sociais são crescentemente distribuídas, a mobilidade social individual estando associada grosso modo às realizações educacionais das pessoas” (p. 68). Em contraponto, Cabral (2002) relembra a especificidade de Portugal no que respeita à importância dada à Escola no século passado, pois a população portuguesa parecia não dar grande valor à educação escolar:

[...] o problema da falta de procura de bens educativos por parte da população [...] tanto por razões económicas como por razões culturais, essa procura era não só baixa, como por vezes negativa, no sentido em que, em virtude dos próprios mecanismos da economia camponesa predominante nas regiões mais populosas do país, os pais evitavam mandar os filhos à escola. (p. 49)

Por sua vez, Almeida (2002) reforça a perspetiva sustentada por Cabral quando compara a saída da escola com o cumprimento do serviço militar:

era um país atrasado e rural, em que a lógica social e económica do pequeno campesinato se usava a expressão ‘ficar livre da escola’ a par da expressão ‘livre da tropa’. Ambas as ‘liberdades’ tinham a ver com a mobilização dos jovens, tão

precoce quanto possível, para as tarefas agrícolas, em indispensável reforço do colectivo familiar. (p. 9)

A este propósito, merece ser recordada a edição, em 1938, de uma série de sete cartazes, conhecidos por A lição de Salazar. Estes cartazes foram distribuídos por todas as Escolas Primárias e, além de evidenciarem os valores religiosos e familiares da época, procuram glorificar a obra feita por António de Oliveira Salazar. Referindo-se a estes cartazes Torgal (2009) menciona:

Os quadros 'A lição de Salazar', que existiam em todas as escolas e que punham em contraste a 'ruína' de Portugal no tempo da República e sua 'prosperidade' no Estado Novo, com as suas palavras e exemplos, eram considerados como 'centros de interesse' para o professor formar os seus alunos. (p. 303)

Tendo estas memórias em consideração, não é de estranhar que Almeida (2002) acrescente que uma das alterações que ocorreram nas famílias nos últimos anos, em Portugal, foi precisamente a importância que passou a ser dada à educação formal das crianças: "Uma das mudanças teve a ver, justamente, com o facto de passar a considerar-se normal e desejável o que já há muito era obrigatório: pôr os filhos na escola" (p. 9).

Apesar deste reconhecimento, podemos também admitir que a incorreta distribuição de recursos, quer no espaço escolar, quer na família ainda interfere no acesso ao conhecimento escolar e na sua aquisição, como parece sugerir Ball (2003): "the rules are not absolutely limiting and they do not exclude other tactics; middle-class families are opportunistic; they will use their capitals differently as the need arises" (p. 27).

Por sua vez, Prins e Toso (2008) parecem reforçar a importância do ambiente familiar na medida em que desvalorizam os recursos disponibilizados pela Escola: "However, by implying that educational achievement is mainly the result of parental practices, the supplementary materials do not help educators understand that literacy development and family-school-community relationships are mediated by social stratification" (p. 584).

Esta situação leva irremediavelmente à questão de como a Escola pode responder às diferenças sociais criadas dentro da própria Escola. Neste sentido, Bernstein (2000) refere: "the school necessarily produces a hierarchy based on success and failure of students" (p. xxiv).

São indiscutíveis as influências teóricas de Bernstein em estudos de diferentes investigadores que trabalham a educação ou as tensões que ocorrem no seio da classe média. Nesta situação encontram-se Power e Whitty (2008) que procuraram estudar o percurso educacional de trezentos jovens através das suas biografias. Talvez sem grande

surpresa, os autores concluíram que os resultados obtidos apontam que a maior parte dos sujeitos correspondeu às expectativas educacionais dos autores.

Por sua vez, Laureau (2000) enumera alguns estudos que apontam para a correspondência entre a situação sócioeconómica dos pais dos alunos e as suas ambições escolares: “Indeed status attainment studies have concluded that the impact of socio-economic status is on the values and educational aspirates which children bring to the educational process” (p. 2). Mediante estas investigações, a autora salienta que renunciou à presunção de que a classe social tem pouco impacto na vida escolar das crianças e, pelo contrário, defende que esta variável, ao relacionar-se com a disposição que os pais têm para acompanhar o percurso escolar dos seus filhos, tem uma influência muito importante; neste sentido, afirma:

I challenge the position that social class is of only modest and indirect significance in shaping children's lives in schools. I argue that social class independent of ability does affect schooling. Teachers ask for parent involvement; social class shapes the resources which parents have at their disposal to comply with teacher's requests for assistance. (p. 2)

A mesma convicção parece ser partilhada por Silva e Morais (2000) As autoras alegam que o abandono e o insucesso escolar afetam normalmente determinados grupos sociais.

Apesar de ter passado mais de uma década após a conclusão deste estudo de Silva e Morais (2000), os seus resultados, tal como as conclusões que as autoras deles retiraram, têm interesse para a reflexão sobre a importância das representações sociais das famílias dos alunos para com a Escola. Embora apontando razões diferentes, as autoras perceberam, no decorrer da sua investigação, que os pais dos alunos têm uma perspetiva negativa perante a Escola.

As razões indicadas pelos pais são diversas, mas curiosamente vão ao encontro das referências de Teodoro (2010) quando abordou a dissonância entre as forças políticas de direita e as de esquerda. Silva e Morais (2000) referem, assim, que alguns pais criticam os professores porque “estes não se interessam e/ou não exigem”, enquanto outros “criticam os professores no seu desempenho e ainda pelo tipo de ajuda que pedem aos pais. Estes pais são analfabetos e têm uma família marcada pelo insucesso escolar” (p. 12). As autoras concluem, portanto, que existe uma ligação entre as representações dos pais para com a Escola e o seu próprio percurso escolar:

As representações que estes pais têm estão informadas e enformadas nos conhecimentos que possuem no campo educativo, nas suas próprias experiências do tempo em que foram estudantes e, ainda nas experiências que têm e/ou tiveram

oportunidade de realizar ao longo da trajetória escolar dos seus filhos. (p.18)

Voltando à correlação entre estes resultados e a tese apontada por Teodoro (2010), poderemos admitir uma estreita e perigosa ligação entre as forças políticas de esquerda e o grupo de pais caracterizado pelos fracos recursos sociais ou económicos?

3.2.5 – A Importância do Capital

A Escola tem a necessidade de compreender as falhas no acesso de todos à educação e de legitimar as desigualdades na promoção do sucesso escolar dos alunos e, para tal, refugia-se nas dificuldades dos próprios alunos e nas contrariedades das famílias. Dito de outro modo, o insucesso escolar pode ser justificado em três dimensões: causas inborn, défice cultural da família ou derivado de outros insucessos anteriores (como um círculo vicioso). Young (2007), por exemplo, defende “as escolas obtêm mais sucesso com alguns alunos do que com outros. O sucesso dos alunos depende altamente da cultura que eles trazem para a escola” (p. 1296). Ora, esta questão tem uma renovada importância se admitirmos que o insucesso escolar se pode refletir nas futuras expectativas do professor, dos alunos e das suas famílias, como parece sugerir Bernstein (2000):

[...] how do schools individualize failure and so legitimize inequalities? The answer is clear: failure is attributed to inborn facilities (cognitive, affective) or to the cultural deficits relayed by the family which come to have the force of inborn facilities. (p.xxiv)

Por sua vez, Laureau e Horvat (1999) referem o interesse de Bourdieu pelas desigualdades escolares entre os alunos como resultado dos desajustes sociais e culturais: “One of Bourdieu’s major insights on educational inequality is that students with more valuable social and cultural capital fare better in school than do their otherwise-comparable peers with less valuable social and cultural capital” (p. 37).

Por isso, vários autores de referência reconhecem que, à medida que se vai aprofundando o conhecimento sobre o trabalho de Bernstein, se torna inevitável estudar Bourdieu, como Stoer (2003) tão eloquentemente refere: “não consigo falar de Pierre Bourdieu sem falar de Basil Bernstein, e vice-versa. Para mim, os dois ‘Bs’ são inseparáveis e, como tal, fazem parte da minha própria história de vida” (p. 201). Esta relação entre Bernstein e Bourdieu é igualmente mencionada por Dika e Singh (2002): “notably Basil Bernstein and Jenny Cook-Gumperz (e.g., 1986), have extended Bourdieu’s notions of cultural reproduction to study the social construction of literacy and how pedagogic discourse is an instrument of class reproduction” (pp. 34-35).

Reconhecemos que é forçoso estudarmos Bourdieu (1979) também pela introdução do conceito de capital cultural. Como o próprio refere: “la notion de capital culturel s’est

imposée d’abord comme une hypothèse indispensable pour rendre compte de l’inégalité des performances scolaires des enfants issus des différentes classes sociales en rapportant la réussite scolaire” (p. 3).

Num sentido mais abrangente, Bourdieu (2004) define o conceito de capital: “It is what makes the games of society – not least, the economic game – something other than simple games of chance offering at every moment the possibility of a miracle” (p. 15). O autor refere a característica morosa do capital, bem como a sua capacidade de reprodução e expansão:

Capital, which, in its objectified or embodied forms, takes time to accumulate and which, as a potential capacity to produce profits and to reproduce itself in identical or expanded form, contains a tendency to persist in its being, is a force inscribed in the objectivity of things so that everything is not equally possible or impossible. (p. 15)

O capital pode apresentar-se em três diferentes aspetos dependendo da sua área de funcionamento e transformação. Bourdieu (2004) identifica, portanto, o capital económico, o capital cultural e o capital social. Naturalmente que Bourdieu (2004) associa o capital económico ao dinheiro, mas, também estabelece algumas conexões entre o capital económico e o capital cultural:

[...] is [economic capital] immediately and directly convertible into money and may be institutionalized in the forms of property rights; as cultural capital, which is convertible, on certain conditions, into economic capital and may be institutionalized in the forms of educational qualifications. (p. 16)

Por outro lado, o capital social é entendido pelas ligações sociais de reconhecimento e conhecimento que se estabelecem e pode converter-se, à semelhança do capital cultural, em capital económico: “as social capital, made up of social obligations (‘connections’), which is convertible, in certain conditions, into economic capital and may be institutionalized in the forms of a title of nobility” (p. 16). Eccleston e Field (2003) a propósito do conceito de capital social, mencionam: “Social capital is an exciting concept, which opens up the way in which we think about the acquisition and application of skills and knowledge” (p. 268). Segundo Bourdieu (2004), as relações estabelecidas podem corresponder a trocas materiais ou simbólicas: “Being based on indissolubly material and symbolic exchanges, the establishment and maintenance of which presuppose reacknowledgment of proximity, they are also partially irreducible to objective relations of proximity in physical (geographical) space or even in economic and social space” (p. 21).

Bourdieu (2004) explica ainda que a reprodução de capital social corresponde a um grande dispêndio de tempo e de verbas; além disso, os herdeiros de capital social (simbolizado por um conhecido apelido de família, por exemplo) são capazes de transformar

todas as relações circunstanciais em ligações duradouras, pois eles são procurados por outros indivíduos, e as relações sociais que estabelecem são bastante produtivas:

[...] the possessors of an inherited social capital, symbolized by a great name, are able to transform all circumstantial relationships into lasting connections. They are sought after for their social capital and, because they are well known, are worthy of being known ('I know him well'); they do not need to 'make the acquaintance' of all their 'acquaintances'; they are known to more people than they know, and their work of sociability, when it is exerted, is highly productive. (p. 23)

No campo da educação, Bourdieu (1979) sublinha que a sua teoria implica um rompimento com a ideia concebida de que o sucesso escolar depende principalmente das capacidades do indivíduo ou das suas qualidades inatas, ou seja, do seu capital humano: "Ce point de départ implique une rupture avec les présupposés inhérent aussi bien à la vision ordinaire qui tient le succès ou l'échec scolaire pour un effet des aptitudes naturelles qu'aux théories du capital humain" (p. 3). Sendo assim, para Bourdieu (2004) o sucesso escolar das crianças e dos jovens depende do capital cultural que possuem, e este, por sua vez, está ligado à origem social dos alunos: "The notion of cultural capital initially presented itself to me [...] as a theoretical hypothesis which made it possible to explain the unequal scholastic achievement of children originating from the different social classes by relating academic success" (p. 17). Deste ponto de vista, parece sobressair que as diferenças de capital cultural permitem justificar as diferenças na aquisição de competências e de conhecimentos. Nesta perspetiva Muzzeti (2000) esclarece que o conceito de capital cultural "ratifica o rompimento com o mito do dom e das habilidades inatas" (p. 259).

De outro modo, Charlot (2009) explica que Bourdieu não se preocupa com os acontecimentos dentro da sala de aula, mas antes com o processo de reprodução que se desenvolve na Escola. O mesmo autor refere que, na Escola, o professor tende a valorizar os alunos talentosos que não precisam de se esforçar para atingir o sucesso, pois "a própria escola não valoriza o trabalho escolar" (p. 91). Charlot (2009) comenta ainda que a Escola dá importância à ligação que cada aluno estabelece com a cultura e com a linguagem, mas que essa ligação não é nela construída:

Implicitamente, a escola requer certa forma de relação com a cultura e a linguagem e, nas suas avaliações do aluno, é essa relação que a escola avalia. Em outras palavras, a escola não ensina o que avalia. Quem já construiu essa relação na sua família pode conseguir êxito escolar e quem não o fez, fracassa. (p. 91)

Laplane e Dobranszky (2002) concluem assim que o conceito de capital cultural explica as diferenças no desempenho escolar dos alunos num "sistema educacional que se

revela [...] como (re)produtor de desigualdade, na medida em que, de forma sempre velada e resguardado pelos discursos do mérito favorece os portadores dos habitus considerados legítimos pelos grupos detentores do poder” (p. 62). Segundo Bourdieu (1979), o capital cultural pode existir em três estados distintos: l'état incorporé (incorporado), l'état objectivé (objectivado) e l'état institutionnalisé (institucionalizado).

O primeiro estado, incorporé, é moroso e obriga tanto ao processo de inculcamento como ao de assimilação, necessitando, por isso, de ser realizado pelo próprio indivíduo. Bourdieu (1979) refere que “le travail d'acquisition est un travail du 'sujet' sur lui-même (on parle de 'se cultiver')” (p. 4) e chama a atenção para a incapacidade do capital cultural deste estado ser transmitido, por exemplo, por via hereditária: “celui qui le possède a 'payé de sa personne', et de ce qu'il a de plus personnel, son temps. Ce capital 'personnel' ne peut être transmis instantanément [...] par le don ou la transmission héréditaire, l'achat ou l'échange” (p. 4).

Todavia pensar que a família não tem implicações na aquisição do capital cultural incorporé poderá ser apenas uma ilusão, tal como Fitoussi e Rosanvallon (1997) salientam: “uma diferença profunda rodeia a comprovação de um fosso crescente entre os que triunfam da crise da família e os que a sofrem” (p. 28). Por seu turno, Bourdieu (1979) acrescenta que indivíduos provenientes de famílias com maior capital cultural começam a acumular o seu próprio capital mais cedo:

[...] on sait d'autre part que l'accumulation initiale du capital culturel, condition de l'accumulation rapide et facile de toute espèce de capital culturel utile, ne commence dès l'origine, sans retard, sans perte de temps que pour les membres des familles dotées d'un fort capital culturel. (p. 4)

Também Laureau (2003) reconhece a ligação entre a estrutura social da família e as oportunidades que são oferecidas às crianças: “Many studies have demonstrated that parent's social structural location has profound implications for their children's life chances. Before kindergarten, for example, children of higher educated parents are much more likely to exhibit 'educational readiness' skills” (p. 29); além de outros autores anteriormente citados. Por outro lado, têm igualmente vantagem os indivíduos cujas famílias lhes proporcionam um maior período de tempo para adquirirem capital cultural, como parece referir Bourdieu (1979):

[...] le temps pendant lequel un individu déterminé peut prolonger son entreprise d'acquisition dépend du temps pendant lequel sa famille peut lui assurer le temps libre, c'est-à-dire libéré de la nécessité économique, qui est la condition de l'accumulation initiale (temps qui peut être évalué comme manque à gagner). (p. 5)

O estado incorpore está dependente do que a família, a que o indivíduo pertence, tem para lhe oferecer, nomeadamente no que concerne ao tempo de escolaridade que pode proporcionar, à própria estrutura familiar, à influência dos pais, às expectativas da família para com o sucesso do jovem e, por exemplo, ao seu próprio capital cultural. Fitoussi e Rosanvallon (1997), a respeito da importância da estrutura familiar, concluem: “se a pertença é o tesouro dos que têm a sorte de beneficiar dela, é a sepultura dos que, em cada vez maior número, não se inscrevem em qualquer percurso familiar estruturante” (p. 28). Neste sentido, podemos aceitar a importância do capital cultural da família, mas também podemos reconhecer o valor do seu capital social no acesso ao conhecimento e posteriormente na obtenção de boas condições de vida futura. Nas palavras de Bourdieu (1984):

It could be shown [...] that the value of an educational qualification and the associated relation to the social world vary considerably according to the bearer's age [...], social origin (inasmuch as inherited social capital – name, family connections etc. – governs its real profitability) and also, no doubt, geographical origin [...] and sex. (p. 438)

Já o estado objectivé tem a capacidade de ser transmitido na sua dimensão material, porque pode corresponder à existência de bens culturais: livros, monumentos e obras de expressão artística, por exemplo. No entanto, a capacidade de entender, apreciar, analisar ou compreender os bens ligados a este tipo de capital cultural não pode ser transmitida. Nas palavras de Bourdieu (1979): “ainsi, les biens culturels peuvent faire l'objet d'une appropriation matérielle, qui suppose le capital économique, et d'une appropriation symbolique, qui suppose le capital culturel” (p. 5). O capital cultural do estado incorporé parece assim ligado ao estado objectivé, de pouco ou nada servindo ao indivíduo, por exemplo, ter um livro (l'état objectivé) se não o souber ler (l'état incorporé).

O terceiro estado (l'état institutionnalisé) torna-se visível, por exemplo, através dos diplomas ou certificados escolares. Deste modo, permite a comparação entre vários indivíduos. Bourdieu (1979) refere como o capital económico pode estar ligado a este estado de capital cultural:

le titre scolaire permet en outre de comparer les titulaires et même de les 'échanger' (en les substituant les uns aux autres dans la succession); il permet aussi d'établir des taux de convertibilité entre le capital culturel et le capital économique en garantissant la valeur en argent d'un capital scolaire déterminé. (p. 6)

Fitoussi e Rosanvallon (1997) designam as desigualdades sociais baseadas na diferenciação de *capital cultural* do estado *institutionnalisé* por tradicionais ou estruturais,

mencionando que este tipo de desigualdades está a crescer: “as desigualdades, para começar, a que poderíamos chamar ‘tradicionais’ ou estruturais, as que descrevem, por exemplo, a hierarquia dos rendimentos entre categorias sociais (profissões liberais, quadros, dirigentes de empresas, empregados, operários, etc.), aumentaram” (p. 41).

O certificado confere uma determinada posição a quem o detém. Contudo, essa posição será tão mais elevada ou menos consoante a escassez da posse desse diploma por parte de outrem. Neste sentido, Bourdieu (1979) salienta que a importância dos diplomas escolares está, muitas vezes, ligada à sua raridade.

Du fait que les profits matériels et symboliques que le titre scolaire garantit dépendent aussi de sa rareté, il peut arriver que les investissements (en temps et en efforts) soient moins rentables qu'on ne pouvait l'escompter au moment où ils étaient consentis (le taux de convertibilité du capital scolaire et du capital économique s'étant trouvé de facto modifié). (p. 6)

Na expressão acima citada, parece encontrarem-se as chamadas desigualdades novas, de Fitoussi e Rosanvallon (1997): “as desigualdades ‘novas’ são, por conseguinte, antes de tudo, ‘intracategorias’, para nos servirmos da linguagem habitual dos economistas” (p. 42). Para o autor, este tipo de desigualdades é mais mal aceite pela população, mas pode ter uma importância cada vez maior.

Apesar de muitos acusarem a falta de médicos em Portugal e a necessidade de recorrer a médicos estrangeiros, é sobejamente conhecida a opinião da Ordem dos Médicos em relação à abertura de novos cursos de Medicina no nosso país.

No sentido oposto, podemos admitir que, no grande número de diplomas em educação, está a perda de valor dos professores, o que se traduz na sua remuneração. Posição semelhante parece assumir Normand (2008) a propósito das políticas de equidade da educação pública:

No mundo da educação, a tese do efeito perverso acomodou-se [...]; o aumento do número de diplomados no ensino superior gerou uma desvalorização dos diplomas; o acesso ao ensino secundário por parte dos alunos de meios desfavorecidos desencadeou um relaxamento do nível de exigência. (p. 74)

De acordo com Normand (2008), quantos mais indivíduos são detentores de um determinado nível de estudos, como é o caso dos diplomas que conferem o grau de licenciatura, de mestrado ou de doutoramento, menor é o seu valor. Pelo que os indivíduos sentem a pressão de ter mais diplomas ou de aceder a outros de nível académico superior ao da maioria. Também Bauman (2003) parece aceitar esta possibilidade ao ver a diferença como um valor, perspectiva aliás muitas vezes usada em ambientes publicitários:

The recipe for success is 'to be oneself', not 'like all the rest'. It is the difference, not the sameness that sells best. Having knowledge and skills 'ascribed to the job' and already shown by others who did the work before or are applying for it now would not suffice; most likely, it would be considered a disadvantage. (p. 23)

Assim, a conceção de *medo do outro*, referida por Teodoro (2003) a propósito da importância da Educação para a *nova classe média*, ganha um novo sentido ao ser encarada como a necessidade, e não o direito, a ser diferente, ou seja, de ter competências superiores ou desiguais às dos outros. Contudo, pode ser importante ter em consideração a transmissão em família, no espaço doméstico, do *capital cultural*. Lembramos o ponto 3.2.1 em que refletimos na importância da mãe para o desenvolvimento da criança. Por outro lado, existe a grande probabilidade das competências valorizadas pela *nova classe média* não se adquirirem num sistema de ensino enciclopédico, centrado em manuais escolares comuns a todos os alunos e de rápida desatualização. Neste contexto, Ramos do Ó e Costa (2007) defendem que, no ato educativo, a construção deve ser mais valorizada do que a reprodução: “O que nos interessa produzir conhecimentos que nós sabemos que estarão desatualizados daqui a dez anos? Importa, sim, dominar as técnicas e os processos que permitem construir as várias formas de conhecimento” (p. 116).

Por seu turno, Gombert e Van Zanten (2004) relacionam as práticas educativas com as imposições dos pais dos alunos das classes sociais mais privilegiadas, referindo que estas famílias se preocupam precocemente com a entrada no mundo do trabalho e com o acesso ao ensino superior: “Les pratiques éducatives [...] sont largement conditionnées par leur perception des exigences du monde du travail et de l'enseignement supérieur et par le nécessité que ressentent ces parents de les anticiper pour assurer la meilleur place possible à leurs enfants” (p. 70). Os mesmos autores defendem que estes pais apoiam o ensino de línguas estrangeiras na escola, bem como a introdução de TIC na sala de aula e, além disso, fazem referência à valorização do conhecimento enciclopédico:

Ces parents insistent par exemple davantage que les autres fractions des classes moyennes sur la nécessité d'améliorer l'enseignement des langues étrangère, d'introduire les nouvelles technologies de l'information dans les classes et de renouveler une pédagogie centrée sur le savoir encyclopédique et l'enseignement magistral et non sur l'acquisition des compétences et l'activité des élèves (pp. 69 - 70)

Na verdade, parece pouco congruente a coexistência de duas forças, dentro da *nova classe média*, aparentemente contraditórias: a defesa de um ensino enciclopédico e o apelo à aquisição de novas competências, além das escolares. No entanto, não deixa de ser aceitável que as famílias que podem proporcionar aos seus filhos aprendizagens fora do meio escolar

sejam as mais favorecidas economicamente. Podemos, ainda, considerar o fator tempo no acolhimento destas duas perspetivas, que facilmente se traduzem na pedagogia visível e invisível de Bernstein (estas duas correntes foram melhor analisadas em 3.3.1).

A aceitação, por parte dos pais das crianças da *nova classe média*, de proporcionar aos seus filhos um conjunto de atividades extraescolares capazes de promover a criatividade e o sentido inovador, pode ocorrer principalmente enquanto eles são pequenos. Contudo, esses mesmos pais podem desvalorizar todas essas atividades no momento que antecede a entrada dos filhos na Universidade, em 3.3.1 chegámos a uma conclusão análoga a propósito da aceitação da pedagogia invisível por parte desta classe social. Esta decisão pode justificar-se na medida em que a seleção dos alunos se faz tendo em conta a sua classificação escolar, mas também os resultados dos exames nacionais do Ensino Secundário.

Pelo que, se possa aceitar que os pais socioeconomicamente mais favorecidos dão ferramentas diferenciadas aos seus filhos – através de atividades paralelas às da escola – para que, mais tarde, eles as possam utilizar na produção de novos cenários. Bauman (2001) caracteriza, aliás, o progresso na vida moderna como *desregulado e privatizado*. Desregulado porque há inúmeras e variadas ofertas de aperfeiçoamento e privatizado, nas suas palavras, a tarefa é pessoal:

a questão do aperfeiçoamento não é mais um empreendimento coletivo, mas individual; são os homens e mulheres individuais que a suas próprias custas deverão usar, individualmente, seu próprio juízo, recursos e indústria para elevar-se a uma condição mais satisfatória e deixar para trás qualquer aspecto de sua condição presente de que se ressintam. (p. 178)

Consequentemente, esta condição pode levar a uma nova diferenciação social entre as crianças. Melhor dizendo, do panorama descrito por Bauman (2001) pode resultar um hiato entre as crianças que têm possibilidades de aceder a atividades extraescolares e as outras. É, portanto, na criação do novo ou do singular que reside, a chave para o sucesso.

Por outro lado, Bourdieu (2004) defende que os diferentes tipos de capital –social e cultural – podem derivar do *capital económico*, mas que essa transformação pode merecer alguns esforços. Assim, o autor refere que a transformação do *capital económico* em *capital social* obriga a um trabalho específico através do qual se estabelecem relações pessoais e em que o lucro pode aparecer, ou não, em forma monetária:

[...] the transformation of economic capital into social capital presupposes a specific labor[...]. From a narrowly economic standpoint, this effort is bound to be seen as pure wastage, but in the terms of the logic of social exchanges, it is a solid

investment, the profits of which will appear, in the long run, in monetary or other form. (p. 25)

Referimos já a relação entre o *capital cultural* e o *capital económico*, uma vez que a aquisição do primeiro depende, entre outros fatores, do *capital cultural* da família, da disponibilidade da mãe e do prolongamento da escolaridade.

Apesar de breve, esta reflexão, em torno do conceito de capital cultural, permitiu-nos questionar, através de outro autor que não Bernstein, porque não consegue a Escola pública garantir a igualdade de oportunidades a todos. Como Nogueira e Nogueira (2002) afirmam:

Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais. (p. 16)

A partir de diferentes trabalhos de investigação, muitos autores abandonaram a perspectiva de que o desempenho escolar apenas depende das características de cada indivíduo, este pode também depender da classe social, da etnia ou do género. Por conseguinte, Nogueira e Nogueira (2002) a propósito da tese de Bourdieu referem:

Bourdieu oferece-nos um novo modo de interpretação da escola e da educação [...]. Os dados que apontam a forte relação entre desempenho escolar e origem social e que, em última instância, negavam o paradigma funcionalista, transformam-se nos elementos de sustentação da nova teoria. [...]. Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. (p. 17)

3.3 - O Medo de Falhar

Bernstein (2001) refere que, quando se atende ao modo como as teorias da reprodução cultural das relações de classe se situam em relação à Educação, sobressai o pensamento de que a cultura não pode identificar-se totalmente com essas direções, pois elas implicam seleção, legitimação e reprodução: “producen un sesgo en la cultura, actúan de manera selectiva sobre la apropiación de características y relaciones de cultura e efectos de la legitimación y reproducción de las relaciones de clase” (p. 171).

Consequentemente, Bernstein (2001) sintetiza algumas destas controvérsias em torno da questão *o que é a educação?*, respondendo que a educação é um veículo de

rela33es de poder: “la educaci3n es un transmisor de las relaciones de poder externas a ella. No importa aqu3 el grado de 3xito alcanzado en la repetici3n” (p. 171). Neste sentido, Bernstein (2001) salienta que a comunica33o pedag3gica, quer na escola quer em fam3lia, consiste na transmiss3o de rela33es de classe, de g3nero, ou religiosas e regionais. Logo, o autor conclui: “la comunicaci3n pedag3gica es la transmisi3n de las pautas de dominancia externas a s3 misma” (p. 171).

Por outro lado, pondo em confronto os v3rios sistemas educativos e as diferentes pr3ticas educativas, Bernstein (2001) ressalva que o surpreendente n3o s3o as diferen3as que se encontram entre eles, mas sim as grandes semelhan3as: “la caracter3stica m3s destacada de los principios y pr3cticas educativos es su sorprendente y asombrosa uniformidad, con independencia de la ideolog3a dominante” (p. 172).

Como temos vindo a salientar, o nosso interesse em estudar Bernstein resulta, em parte, do modo como as suas teorias procuram explicar a forma de a Escola poder contribuir para a equidade no acesso de todos os alunos ao sucesso escolar. Neste sentido, Edwards (2002) defende: “Bernstein’s contribution reflected the fields then predominant interest in how the distribution of educational opportunity reproduced unequal life chances” (p. 527). O mesmo autor refere que a preocupa33o primeira de Bernstein se prendia com a raz3o pela qual tantas crian3as da classe trabalhadora tinham insucesso escolar, pois, tal como Sacrist3n (2000) refere, 3 universalmente aceite o direito de todos 3 educa33o:

Um dos acordos b3sicos assentes nos sistemas escolares universais 3 o da aceita33o do direito de acesso que todos t3m 3 educa33o e que, dentro de par3metros de igualdade, uma vez atingido aquele objectivo, o obtenham num percurso m3nimo id3ntico e em condi33es semelhantes. (p. 52)

Singh (2002) menciona que esta preocupa33o foi tamb3m manifestada por Bernstein, que desenvolveu o seu trabalho de investiga33o durante quatro d3cadas: “As is evident in his studies, and that of the doctoral students he supervised, his research project for over 40 years was concerned with understanding the (re)production of social inequality thorough schooling” (p. 572).

Assim, Bernstein (2001) considera que as teorias da reprodu33o s3o fundamentalmente teorias da comunica33o pedag3gica, que priorizam o grupo dominante: “la comunicaci3n pedag3gica se inclina a favor de los intereses del grupo o grupos dominantes y, en segundo, se produce un sesgo (en el sentido de devaluaci3n, de error perceptivo) de la cultura y consciencia de los grupos subordinados” (p. 173).

Edwards (2002) esclarece que, a seu ver, a tese de Bernstein tem como base a reflex3o que diferentes condi33es de vida criam diferentes prioridades, e que estas, conseq3entemente, produzem diferen3as no uso da linguagem: “The codes were his

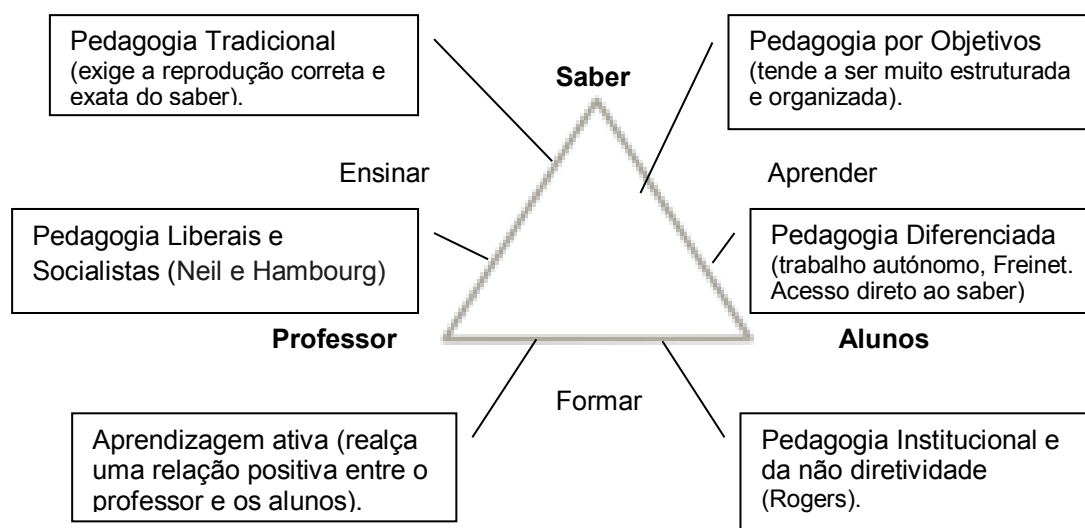
[Bernstein] attempt to capture those ‘principles of selection’ that systematically produces differences in performance from essentially the same linguistic resources“ (p. 528).

Todavia, Power e Whitty (2008) salientam que as crianças de classe média também falham na escola e que este dado é importante para se entender a importância da família: “For example, middle-class ‘failure’ is more frequent than is often presumed. Ignoring such exceptionally opens the door to those who would claim that the while social background does matter, individual attributes are at least as important” (p. 604). Neste sentido, interessa percebermos em que consiste a prática pedagógica e como se distinguem as modalidades pedagógicas em Bernstein.

3.3.1 – As Modalidades Pedagógicas

No que toca às modalidades pedagógicas, Bernstein (2001) distingue-as entre conservadoras ou tradicionais e progressistas ou centradas no aluno. Desta maneira, é possível encontrarmos, pelo menos aparentemente, pontos comuns entre as duas modalidades pedagógicas, propostas por Bernstein (2001), e o modelo da compreensão pedagógica de Houssaye (1993), apresentado na *Figura 3.31*, pois, à semelhança de Bernstein (2001), também este autor coloca a pedagogia tradicional afastada do aluno, enquanto considera a pedagogia progressista próxima do aluno.

Figura 3.31 - **Modelo compreensivo da construção e do funcionamento da situação pedagógica.**⁷⁵



Como Houssaye (1993) refere, este modelo representa simplificadaamente algumas das possíveis interligações entre o modelo da situação pedagógica – a triangulação definida pelos vértices: professor, alunos e saber – e algumas das correntes pedagógicas: "il ne

⁷⁵ Retirado de Houssaye (1993, p. 22).

s'agira pas de dire comment devenir un 'bon' pédagogue, mais de proposer des outils de connaissance et de compréhension de l'acte pédagogique" (pp. 23 - 24). Concretiza, portanto, a ação pedagógica num triângulo em que dois dos elementos (vértices) têm um lugar privilegiado, e o terceiro elemento preenche o *lugar do morto*. O autor esclarece que a presença deste terceiro elemento é obrigatória, referindo, no entanto, que a sua participação é nula:

toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts. Changer de pédagogie revient à changer de relation de base, soit de processus. (p. 15)

Se o *lugar do morto* é obrigatoriamente ocupado por um dos elementos da situação pedagógica – professor, saber e alunos – questionamos qual dos três elementos pode ocupar esse espaço? E como se pode fazer esse apuramento?

Ora, Houssaye (1993) defende que as diversas correntes pedagógicas têm, na sua essência, diferentes concepções relativamente à articulação preferencial entre dois dos elementos e acerca do elemento excluído (*Figura 3.31*).

Assim sendo, quando o lado do triângulo [saber professor] é fortalecido, os alunos estão no *lugar do morto* e estabelece-se o eixo ensinar (*enseigner*). Neste caso, é privilegiada a transmissão de conhecimentos, pelo que é possível que os alunos se sintam insatisfeitos ou incompreendidos. Já, se a relação entre o professor e os alunos for fortalecida, o *lugar do morto* é atribuído ao saber, e surge o eixo formar (*former*). Aqui, os alunos são encarados como pessoas e são realçadas as relações pessoais; no entanto, o *lugar do morto* cabe ao professor. Ao se verificar uma relação forte entre os alunos e o saber, é favorecido o eixo aprender (*apprendre*), e, nestas circunstâncias, os alunos adquirem o saber diretamente, sem a intervenção do professor. Nas palavras de Houssaye (1993):

Les processus sont au nombre de trois: 'enseigner', qui privilégie l'axe professeur-savoir; 'former', qui privilégie l'axe professeur-élèves; 'apprendre' qui privilégie l'axe élèves-savoir. Sachant qu'on peut tenir équivalentement les trois axes, il faut en retenir un et redéfinir les deux exclus en fonction de lui. (p. 16)

Também sobre a triangulação [professor, alunos, saber], Tenti (2005) refere que a docência é uma atividade estruturada em torno de relacionamentos, porque é praticada com e nos alunos, pais dos alunos ou colegas de trabalho, por exemplo. Em consequência, o autor relembra que o professor precisa conhecer aqueles com quem se relaciona:

Con esta finalidad está obligado a usar un conocimiento que, a su vez, le produce conocimiento (de sus alumnos, del contexto

escolar, etc.). El conocimiento del maestro es una especie de 'sentido práctico', es decir, es un conocimiento útil, ya que existe en la práctica y para resolver problemas prácticos. (p. 50)

No entanto, Tenti (2005) acrescenta que o professor tende a tipificar os seus alunos, tal como os alunos o tendem a tipificar a ele. O autor defende que esta operação não é inócua, pois, quando o professor atribui características reais ou não, aos seus alunos, está, provavelmente de modo inconsciente, a produzir o que determinou previamente: “existen dos veces, por decirlo así. Son ‘como son’ (en un sentido material objetivo) y son como son percibidos, ‘clasificados’ o ‘tipificados’ por los otros” (p. 51). Neste sentido, o autor esclarece que os alunos vêem o professor com um espelho:

La imagen que le devolvemos puede llegar a tener un tremendo poder constitutivo. Claro que el maestro no es el único espejo del niño. Este también se ve a través de sus padres, sus hermanos, sus amigos, etc. Pero el maestro ‘nombrado’ por autoridad oficial, a su vez tiene una autoridad particular. (p. 51)

Tenti (2005) refere igualmente que as expetativas depositadas nos alunos pelos professores, por exemplo, estão ligadas à operação de tipificação. Esta conexão é de suma importância, uma vez que as expetativas do professor marcam o que ele espera da produção do aluno, bem como o tipo de relação que pensa estabelecer com ele. Nas palavras de Tenti (2005): “A través de esta mediación, mi expectativa determina, en cierta medida, mi práctica y la de los otros” (p. 52).

No entanto, Rist (1987), que estudou as ligações entre as expetativas dos professores e a origem social dos alunos, refere que os resultados do seu estudo se tornaram particularmente provocativos, porque alunos de meios sociais diferentes, além de descreverem a sua experiência na escola de forma desigual, defendiam que essas diferenças assentavam na forma como os professores os encaravam: “The source of these differences I attributed to the beliefs and behaviors of the teachers, who treated children quite dissimilarly based on the social class backgrounds of the children themselves” (p. 18). Este estudo clarifica, nas palavras de Rist (1987), como a Escola pode escolher “winners and losers” (p. 18) com base em estereótipos.

Por outro lado, apesar de Bertrand e Houssaye (1995) distinguirem o saber disciplinar (a didáctica) do saber da pedagogia, referem que os dois conceitos traduzem a mesma realidade: “Nous poserons tout simplement que didactique et pédagogie sont une seule et même chose, désignent une même réalité” (p. 8). Esta distinção, na perspetiva de Bertrand e Houssaye (1995), não faz, portanto, atualmente grande sentido:

Le problème, c'est que très rapidement cette distinction n'a plus eu de sens, car le pédagogue est en quelque sorte rentré dans la classe pour se

confronter aux pratiques d'enseignement et le magistère lui-même est devenu rhéteur et a prétendu éduquer l'élève et non plus seulement l'instruire. Tant et si bien que la pédagogie est devenue avant tout méthodologie. (p. 9)

Contudo, Bernstein (2001) defende que, uma vez que a prática pedagógica é um transmissor cultural, apto a reproduzir cultura, existe a necessidade de distinguir o que se transmite da forma como é transmitido: “Comenzaré, en primer lugar, con algunos pensamientos sobre Como dije antes, distinguiré entre lo que se transmite, los contenidos y la forma de transmitirlos. Es decir, entre el ‘qué’ y el ‘cómo’ de cualquier transmisión” (p. 73). O mesmo autor refere também que a relação pedagógica se baseia em transmissores e em recetores: “La relación básica de la reproducción o transformación cultural es esencialmente la relación pedagógica, y ésta se basa en transmissores y adquirentes” (p. 73).

Ainda assim, apoiando-se nos trabalhos de Bernstein, Morais (2002) salienta que todas as práticas pedagógicas escolares encerram um discurso pedagógico que, no seu entender, se refere não apenas à transmissão e recontextualização, mas também à sua reprodução.

Sobre o quadro de Bernstein, Sadovnik (2001) afirma que ele aborda o discurso da produção, da recontextualização (distribuição) e da reprodução do conhecimento e de como este está vinculado às relações de poder estruturalmente determinantes.

O mesmo autor adianta também que, para Bernstein, a prática pedagógica consiste num processo que ocorre na Escola e que atua de forma distinta sobre os alunos: “Taken as a whole, Bernstein’s work provided a systematic analysis of codes, pedagogic discourse and practice and their relationship to symbolic control and identity” (p. 8). Por seu turno, Singh (2002) salienta a importância de se distinguir, em Bernstein, a produção do texto da sua recontextualização por parte dos professores:

The first is the conversion of knowledge appropriated form field of production within the official and pedagogic recontextualising field. The second is the translation of this pedagogised knowledge by teachers and students in the recontextualising field of the school/classroom. (p. 577)

Não obstante, Morais e Pestana (1993) defendem a legitimidade de se estabelecerem conexões entre as práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem:

O paralelismo estabelecido entre modalidades de prática pedagógica sociologicamente distintas – em função do grau de controlo do professor/aluno sobre o processo de ensino-aprendizagem – e processos de aprendizagem que, assentando em fundamentos de natureza psicológica e epistemológica, se distinguem na forma como o aluno tem acesso ao conhecimento – adquire uma

certa legitimidade quando se considera a
componente instrucional das práticas
pedagógicas. (p. 17)

3.3.2 - As Regras de Relação Pedagógica, em Bernstein

Bernstein (2001) refere que a lógica interna da pedagogia, como prática social, obedece a um conjunto de três regras – hierarquia, sequência e ritmo, e critérios – e que a natureza dessas regras atua de forma seletiva no conteúdo de toda a prática pedagógica. O autor explica então que estas três regras podem dar origem a um grande número de possibilidades ou combinações.

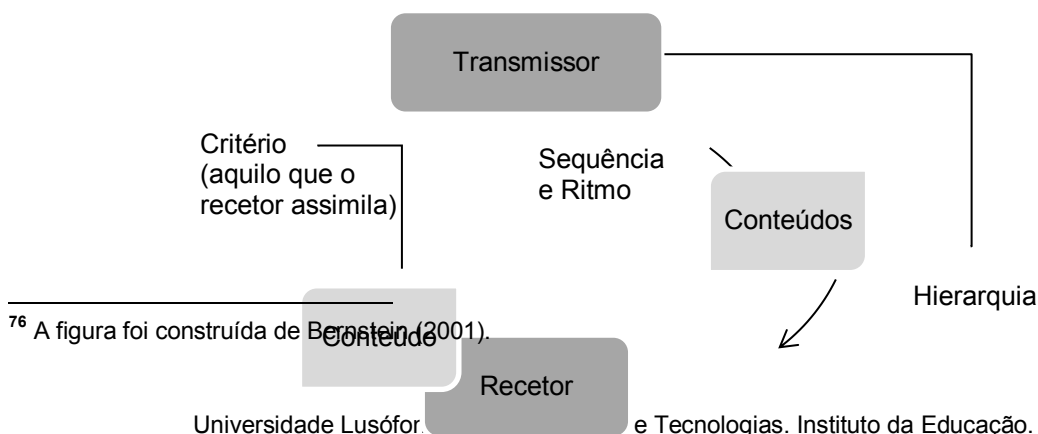
No entanto, atribui à primeira regra – a hierarquia – a dominância. Esta regra estabelece que, em qualquer relação pedagógica, o transmissor (professor) e o recetor (aluno) devem aprender a sê-los, ou seja, precisam de assumir os seus papéis. A aquisição de regras de ordem social converte-se, portanto, em condições para um comportamento apropriado da relação pedagógica. Moss (2002) acentua, porém, que em algumas escolas a fronteira entre o professor e o aluno é ténue, mas considera que a fragilidade dessa fronteira tem estado a sofrer alterações em Inglaterra, devido ao controlo das mudanças curriculares: “Yet as control over the curriculum changes, these boundary lines are now being actively re-instated by those external agencies who currently hold most responsibility for what actually happens in English classrooms” (p. 552).

A regra sequência significa que a comunicação nem sempre acontece de forma simultânea, ou seja, num contexto pedagógico há sempre algo que é transmitido primeiro e algo é transmitido depois. A sequência está ligada a um determinado ritmo e este diz respeito ao tempo que o recetor leva a aprender.

Por fim, Bernstein (2001) descreve a regra critério: “hay criterios que se supone asimilará el adquirente, aplicándolos a su propia práctica y a las de otros” (p. 75).

A *Figura 3.32* procura sintetizar as três regras identificadas por Bernstein (2001): hierarquia (relaciona o transmissor com o receptor), sequência (relaciona-se com o conteúdo), critério (relaciona o receptor com o conteúdo).

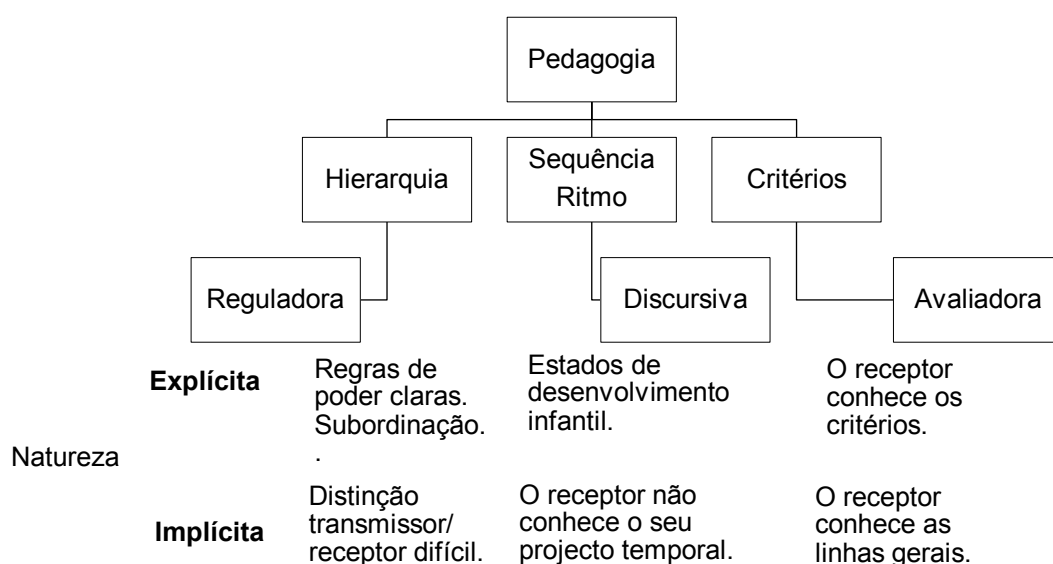
Figura 3.32 - Regras da Relação Pedagógica⁷⁶



Procuramos construir tamb3m a *Figura 3.33* recorrendo naturalmente a Bernstein (2001), e nela pretendemos mostrar como as tr3s regras sugeridas pelo autor podem ter uma dimens3o expl3cita ou uma dimens3o impl3cita.

Tal como foi atr3s mencionado, a regra hier3rquica ocupa um lugar de regula33o na rela33o pedag3gica – entre o professor e o aluno – ou na rela33o entre o pai/m3e e o filho, por exemplo. Assim, se a hierarquia for expl3cita, as rela33es de poder s3o claras e, nesta situa33o, a natureza da liga33o 3 de subordina33o. Se, por outro lado, a hierarquia for impl3cita, ent3o podemos definir uma rela33o em que o poder est3 mascarado ou oculto mediante os dispositivos de comunica33o. Neste caso, o emissor (professor) tem uma atua33o direta no contexto, mas indireta no recetor (aluno).

Figura 3.33 - **Regras da Rela33o Pedag3gica e sua Natureza**⁷⁷.



Como a regra sequ3ncia e ritmo incide no tempo verbal e atua no discurso, Bernstein (2001) explica que “en el caso de las reglas expl3citas de secuencia, el ni3o tiene cierta conciencia de su proyecto temporal; en el de las reglas de secuencia impl3citas s3lo el profesor o el transmisor puede conocerlo” (p. 77).

Ulteriormente, o autor concentra a sua aten33o na regra crit3rio e coloca-a perto do momento de avalia33o. Deste modo, se o professor atua “poniendo de manifiesto lo que le falta al producto, los criterios ser3n siempre expl3citos y espec3ficos, y el ni3o conocer3 los

⁷⁷ A figura foi constru3da com base nos textos de Bernstein e procura relacionar as regras de rela33o pedag3gica (hierarquia, sequ3ncia e ritmo, e crit3rios) com a dimens3o expl3cita ou impl3cita.

criterios” (p. 79). Porém surge uma dúvida: se os critérios são implícitos, como pode o aluno saber o que deve atingir?

3.3.3 – As Práticas Pedagógicas: Visível versus Invisível

Bernstein (2001) distingue a prática pedagógica visível da invisível. À prática pedagógica visível, estão naturalmente subjacentes “habilidades/materias diferenciadas” (p. 73), enquanto à pedagogia invisível estão associadas “habilidades/materias integradas o imersas” (p. 73).

Tendo em conta a forma como as relações entre as correntes pedagógicas e os seus intervenientes foram apresentadas em Houssaye (1993), Figura 3.31, podemos admitir que, numa pedagogia tradicional, o professor e o saber ocupam o lugar importante (eixo enseigner), deixando ao aluno o lugar secundário, ao contrário de uma pedagogia progressista que coloca o aluno no centro (eixo former).

Não obstante, se elaborarmos novamente um paralelismo entre práticas pedagógicas de Houssaye (1993) e as práticas pedagógicas visíveis e invisíveis definidas por Bernstein (2001), provavelmente verificaremos que as duas têm pontos coincidentes, pois, este último autor distingue a prática pedagógica visível da invisível com base na forma explícita ou implícita como as regras de relação pedagógica – hierarquia, sequência e critério – se revelam: “si las regias de orden regulador y discursivo constituyen criterios (jerarquía/sucesión/ritmo) explícitos, denominaré a este tipo práctica pedagógica visible [...] y, si las regias de orden regulador y discursivo son implícitas, la llamaré práctica pedagógica invisible” (p. 79).

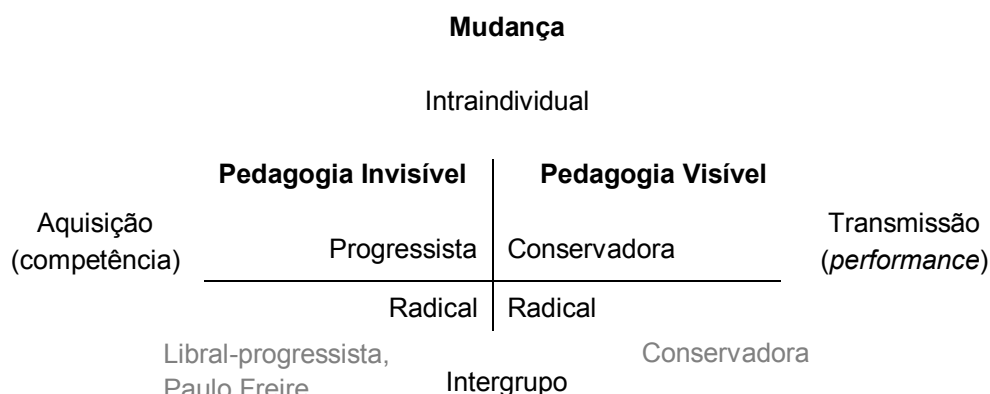
Ainda assim, Bernstein (1975) acrescenta: “The basic difference between visible and invisible pedagogies is in the manner in which criteria are transmitted and in the degree of specificity of the criteria” (p. 6). Pelo que, podemos inferir que a maneira de transmissão mais implícita e difusa dos critérios respeita à pedagogia invisível, e que, pelo contrário, a forma mais explícita de transmissão compreende a pedagogia visível. Bernstein (2001) menciona igualmente que a prática pedagógica invisível está pouco preocupada com a estratificação de diferenças entre os alunos, porque está relacionada com critérios implícitos, tanto de regulação como de discurso ou avaliação:

Su centro de interés no está constituido por la performance “gradable” del adquirente, sino por los procedimientos internos del mismo (cognitivos, lingüísticos, afectivos, motivacionales) a consecuencia de los cuales se crea y experimenta un texto. Se considera que todos los adquirentes comparten estos procedimientos de adquisición, aunque su realización en textos creará diferencias entre adquirentes. (p. 80)

As práticas pedagógicas visíveis relacionam-se, assim, com a comparação entre os alunos, enquanto as invisíveis se identificam com as competências que cada um consegue adquirir ou desenvolver. Em traços gerais, uma prática pedagógica que assenta em exames de conhecimento está preocupada com a performance e portanto, encontra-se incluída no grupo das práticas pedagógicas visíveis. Bernstein (2001) desenhou um esquema em que pôs em evidência diferentes teorias de instrução com distintos tipos de práticas (progressistas e conservadoras). Esse esquema foi, por nós, traduzido e corresponde à *Figura 3.34*.

O autor esclarece que o eixo vertical com os extremos em intraindividual e intergrupo respeita ao objeto de troca de uma prática pedagógica: o indivíduo ou o grupo social. Já o eixo horizontal corresponde ao centro de interesse da prática pedagógica: o recetor (aquisição) ou o transmissor (transmissão). De salientar que o quadrante inferior esquerdo compreende uma prática pedagógica liberal-progressista, que Bernstein atribui a Paulo Freire; enquanto o quadrante inferior direito revela “una realización radical de una práctica pedagógica en apariencia conservadora” (p. 82).

Figura 3.34 - **Relação entre as teorias de instrução e os tipos de práticas**⁷⁸.



Todavia, Bernstein (1975) questiona quais os aspetos que os alunos devem conhecer explicitamente na pedagogia invisível, sugerindo que esta deve tornar claro ou evidentes dois aspectos: o nível de desenvolvimento e o de comportamento. O grau de desenvolvimento da criança refere-se ao conceito de desembaraço ou prontidão (readiness): “The first arises out of an inference the teacher makes from the child’s ongoing behaviour about the development stage of the child. This inference is then referred to a concept of readiness” (p. 6). Como Bernstein (1975) explica, o segundo aspeto indica que os alunos precisam de estar ocupados (busyness): “The second aspect of the child refers to his external behaviour and is conceptualised by the teacher as busyness. The child should be busy doing things” (pp. 6-7).

⁷⁸ A figura foi traduzida de Bernstein (2001, p. 81). Foram feitas a cinzento algumas alterações à figura original.

O autor torna, portanto, inquestionável que os alunos precisam conhecer de forma explícita, os dois aspetos mesmo que o professor utilize uma pedagogia invisível:

These inner (readiness) and outer (busyness) aspects of the child can be transformed into one concept of 'ready to do'. The teacher infers from the 'doing' the state of 'readiness' of the child as it is revealed in his present activity and as this state adumbrates future 'doing'. (p. 7)

Aliás, Bernstein (1975) reforça a importância da atividade na pedagogia invisível, comparando-a à capacidade de leitura, valorizada pela pedagogia visível: "Thus a non-doing child in the invisible pedagogy is the equivalent of a non-reading child in the visible pedagogy" (p. 7).

Por outro lado, o autor acrescenta e explica algumas informações sobre a aprendizagem e a pedagogia invisível. Assim sendo, refere que as teorias são, grosso modo, globais; que a aprendizagem é um ato invisível e que a progressão não é facilitada pelo controlo externo – este aspeto contradiz os anseios manifestados em artigos de opinião sobre a necessidade de exames nacionais, artigos que serão analisados e estudados no capítulo V; que as teorias tendem a abstrair-se da biografia da criança e do meio a que ela pertence e valorizam os agentes socializadores (a família, por exemplo): "Exemplary models are relatively unimportant and so the various theories in different ways point towards implicit rather than explicit hierarchical social relationships. Indeed, the imposing exemplar is transformed into a facilitator" (p. 9).

Por último, Bernstein (1975) alega que as teorias da pedagogia invisível podem ser encaradas como impedimentos da cultura de reprodução e que são consideradas como progressistas ou revolucionárias: "Notions of child's time replace, notions of adult's time, notions of child's space replace notions of adult's space; facilitation replaces imposition and accommodation replaces domination" (p. 9).

Bernstein (1975) afirma igualmente que a pedagogia invisível permitiu o encontro entre dois grupos de especialistas em educação, os educadores de infância e os professores universitários, e afirma que este encontro trouxe efeitos para a profissionalização dos educadores. A mesma perspetiva é tida em consideração por Arnot (2002) que defende que o estatuto dos educadores de infância foi alterado pela introdução das pedagogias invisíveis, desenvolvidas pelas universidades, nos jardins de infância:

The status of these teachers was already low because they did not have specialised competence - their status had also been based on a weak educational identity as they had no subject specialism. The effect of invisible pedagogies was to professionalise and raise the status of this female teaching force. (p. 590)

3.3.3.1 – As condições indispensáveis à ocorrência de pedagogia invisível. Por ora, podemos considerar a razão de a pedagogia invisível ter surgido dentro de uma classe social privilegiada. Em primeiro lugar, podemos concluir que esta pedagogia precisa de tempo para acontecer. Bernstein (2001) parte, aliás, da premissa de que, se todos os alunos abandonassem a escola aos 14 anos, então não se poderia aplicar a pedagogia invisível “ya que éstas suponen una vida pedagógica larga” (Bernstein, 2001, p. 90). Numa pedagogia invisível, o ritmo de aquisição do conhecimento é, portanto, mais lento, e os saberes são menos especializados, o que pressupõe uma aprendizagem ao longo da vida, *lifelong learnig*.

Contudo, o desenvolvimento da pedagogia invisível está igualmente ligado ao código elaborado, conforme refere Bernstein (1975): “it presupposes a communication code (an elaborate code) which orientates the child early towards the significance of relatively complex independent meanings, whether these are in the form of speech or of writing” (p. 13). No mesmo sentido, Moss (2002) indica como o confronto entre a pedagogia visível e a pedagogia invisível permite revelar a interação entre a linguagem e as estruturas:

The language on the one hand conceptually structures the field by bringing different elements in the scene into association with each other, establishing what goes together and what stays apart. But make the opposition between visible and invisible pedagogies clear and it at once throws into relief the ability of these two categories to interact, as they attempt to re-write each other. (p. 552)

Foi já referida a importância da mulher-mãe na socialização e escolarização das crianças. Contudo, Bernstein (1975) considera também a alteração da função da mulher na socialização das crianças uma das condições que levaram ao surgimento da pedagogia invisível. O autor salienta que a mulher não tinha importância no sistema de reprodução, sendo delegado a outros a função de socialização: “She is almost totally abstracted from the means of reproduction of either physical or symbolic property” (p. 13). Todavia, defende que, com o desenvolvimento da solidariedade orgânica, a função da mãe sofreu transformações qualitativas: “whith such solidarity, property has been partly psychologised and it arises out of forms of interaction – forms of communication – which are initiated and developed and focused by the mother very early in the child’s life” (p. 13). Esta nova mãe tornou-se assim num agente poderoso e crucial da reprodução cultural, que possibilita o acesso a formas simbólicas, aos seus filhos, que por esta razão estão mais aptos a explorar as possibilidades educativas.

Arnot (2002), baseando-se nos trabalhos de Bernstein, explica que a transformação da divisão do trabalho e a reestruturação da função da mãe no plano educativo dos seus filhos permitiram igualmente o desenvolvimento das pedagogias invisíveis:

Bernstein's argument not only signaled clearly the importance for social class theory of the restructuring of domestic pedagogic work and the different modalities of socialization within the family in the late twentieth century. He also recognised that the pre-supposition that were embedded in the school as a result of these origins had complicated gender and class consequences. (pp. 587-588)

A autora menciona que, segundo Bernstein, a alteração, na classe média, da solidariedade mecânica para a orgânica se deve também à função das mães: "Bernstein recognised that, within the middle classes, changes from an individualised to a personalised organic solidarity had resulted in the mother becoming an important transmitter of symbolic property" (588). Assim, Arnot (2002) defende que a boa ocorrência, em sala de aula, das pedagogias invisíveis está condicionada pelo suporte da família, normalmente das mães:

Unlike visible pedagogies that have explicit ordering principles that could be understood by all, invisible pedagogies required particular sorts of «supporting domestic pedagogic practice that is required if the classroom context and practice were to be understood for their pedagogic 'significance' (p. 588)

De modo análogo, Power e Whitty (2008) relacionam a socialização das crianças da velha classe média com a pedagogia visível e as da nova classe média com a pedagogia invisível. E explicam que as diferenças entre a velha e a nova classe média se traduzem em diferenças entre a pedagogia visível e a pedagogia invisível: "Essas diferenças encontram-se refletidas em formas opostas de pedagogias visíveis e invisíveis e manifestam-se nos debates intermináveis acerca da natureza do que constitui uma forma de educação 'apropriada'". (p. 123). A este propósito, Bernstein (1975) destaca a singularidade da nova classe média: "The contemporary new middle class is unique for in the socialisation of their young is a sharp and penetrating contradiction between a subjective personal identity and an objective privatised identity; between the release of the person and the hierarchy of class" (p. 15)

Bernstein (1975) relembra também que este tipo de pedagogia é dispendioso, por necessitar de um período escolar mais longo, mas considera que as mães de classe média podem permitir tal situação, assim como podem escolher uma escola privada para os seus filhos caso a escola pública não seja do seu agrado:

if the middle-class child is not obtaining the basic competencies at the rate the mother expects, an educational support system can be organised thorough private coaching or thorough the mother's own efforts. [...] the middle-class mother always has the choice of the private school or of moving near a state school of her choice. (p. 18)

Por fim, Bernstein (1975) defende a importância de turmas com poucos alunos para o desenvolvimento da pedagogia invisível, uma condição que vai, contudo, implicar maiores

custos para a Educação: “The size of the class of pupils is likely to be small and the teacher-pupil ratio very favourable” (p. 14).

Em jeito de síntese, podemos dizer que, de acordo com a teoria de Bernstein, a pedagogia invisível tem como condições indispensáveis ao seu aparecimento e consequente desenvolvimento: a educação ao longo da vida, a existência de um código elaborado de comunicação, a alteração da função da mãe da classe média, que se torna um agente da reprodução cultural; e a obrigatoriedade de uma turma com poucos alunos. Por outro lado, este tipo de pedagogia preconiza um sistema de interrupção entre a relação familiar e a relação de hierarquia educacional; transforma a estrutura social privada e os conteúdos culturais da pedagogia visível numa estrutura social personalizada e com conteúdos culturais personalizados; e, além disso, revela ter uma natureza única.

3.3.3.2 – As pedagogias e as classes sociais, em sala de aula. Pelas leituras de Bernstein, apercebemo-nos de como a pedagogia invisível foi marcada pelas alterações familiares. No entanto, tomámos também consciência de como ela marca a relação da Família com a Escola. É natural, como refere Bernstein (1975), que, com essa relação, os conflitos sejam mais evidentes entre as famílias da classe trabalhadora: “The weak classification and the weak framing of the invisible pedagogy potentially makes possible the inclusion of the cultural of the family and the community” (p. 15). Nestas circunstâncias, a Escola pode legitimar ou rejeitar a cultura da Família, como foi, aliás, já referido a propósito das culturas minoritárias presentes na Escola.

Mencionámos anteriormente que a pedagogia invisível permite, segundo Bernstein (1975), interromper um sistema de reprodução, pois: “the invisible pedagogy is an interrupter system, both in relation to the family and in its relation to other levels of the educational hierarchy” (p. 10). Apesar de caracterizar a pedagogia invisível como um sistema de interrupção, Bernstein (1975) interroga-se sobre o sentido do termo interrupção. Pois lembra que esta pedagogia surgiu na nova classe média:

If the ideologies of the old middle class were institutionalised in the public schools and through them into the grammar schools, so the ideology of the new middle class was first institutionalised in private pre-schools, then private / public secondary schools, and finally into the state system, at the level of the infant school. (p. 10)

Consequentemente, poderíamos pensar que a pedagogia invisível tem grande vantagem para as crianças de famílias de classe trabalhadora. Contudo, não devemos esquecer a origem deste tipo de pedagogia, como Bernstein (1975) refere: “However, because the form we are discussing has its origins in a fraction of the middle class, this potential may not be actualised” (p. 16). O mesmo autor salienta que os pais da classe

trabalhadora compreendem facilmente os objetivos explícitos da pedagogia visível: ler, escrever e contar. E que, para eles, não é a Escola que falha, é a criança. Charlot (2009) reforça o entendimento de Bernstein ao admitir:

Descartam de imediato essa hipótese: por que as classes dominantes iriam implementar na escola uma pedagogia que levaria todos ao sucesso, enquanto a pedagogia atual beneficia os seus filhos? Não resta dúvida alguma: nesse modelo sociológico, a democratização da escola depende das lutas sociais que são desenvolvidas fora da escola e não de uma transformação interna das práticas escolares. (p. 91)

Em suma, Bernstein (1975) afirma que a ideologia da educação é ainda a ideologia da classe: “The ideologies of education are still the ideologies of class. The old middle class were domesticated through the strong classification and frames of the family and public schools, which attempted, often very successfully, cultural reproduction” (p. 10). O autor explica que as diferentes formas de socialização (mecânica e orgânica) fracionaram a classe média, em velha e nova, e posteriormente deram origem à pedagogia invisível:

Thus the forms of socialisation within these two conflicting fractions of the middle class are the origins of the visible and invisible pedagogies of the school. We have a homologue between the interruption of the new middle class of the reproduction of the old (p. 12)

Por outro lado, numa família onde a pedagogia visível seja favorecida, a criança desenvolve-se de acordo com as categorias que definem a sua relação com os pais e os restantes familiares. Nesta situação a criança tende a competir apenas com outras crianças que se situam na sua categoria temporal: irmãos ou primos, por exemplo. Já no caso das famílias que proporcionam uma pedagogia invisível, a relação tempo/espço é promovida mais de acordo com a criança do que com a família, como indica Bernstein (2001): “En el caso de una pedagogía invisible, como las categorías están relativamente menos marcadas, a causa de las realizaciones más individualizadas” (p. 91). Nesta situação, e ao contrário do que acontece numa família que promova uma pedagogia visível, a criança compete com todos os que lhe estão próximo (irmãos, pais, avós, por exemplo), até porque as comparações não são feitas normalmente de acordo com a idade. Bernstein (2001) associa este nível de controlo às regras hierárquicas.

Assim, no caso de uma pedagogia visível, as regras de ordem social são explícitas, nas palavras de Bernstein (2001):

Las rejillas espacial y temporal proporcionan una estructura explícita, una gramática de prohibiciones y obligaciones, y el incumplimiento resulta muy visible. Cuando el niño ha adquirido la gramática implícita de las rejillas espacial y

temporal, los problemas de control quedan relativamente reducidos. (p. 92)

Porém, o autor acentua que não se deve confundir a pedagogia visível com o autoritarismo. Apesar de este tipo de pedagogia permitir a exclusão e o castigo, ao contrário da pedagogia invisível que tem por base a comunicação para apoiar e promover o conceito e a prática da ordem social. Contudo, Bernstein (2001) parece sugerir que esta diferença assume consequências no sucesso escolar das crianças, pois o modelo escolar aproxima-se da pedagogia invisível:

Y es probable que la construcción de estas competencias comunicativas se base en la clase social. Cuando la familia no pone a disposición del niño estas competencias, es menos probable que éste se autorregule en la escuela, de acuerdo con los requisitos de su práctica pedagógica invisible, y es fácil que interprete de forma errónea tanto la práctica como su contexto pedagógico. (p. 93)

Assim sendo, Bernstein (2001) entende que a aceitação da pedagogia visível ou da invisível varia consoante a classe social das famílias dos alunos. No seu entender, os supostos de uma pedagogia visível são provavelmente mais aceites por uma fração social que tenha uma relação direta com o campo económico. Por oposição, os supostos de uma pedagogia invisível encontram-se naturalmente mais de acordo com uma fração que trabalha com o controlo simbólico.

Apesar disso, Bernstein (1975) defende que o gosto da nova classe média pela pedagogia invisível está envolto em contradições. Pois, por um lado este grupo social defende a variedade, a livre expressão e o interpessoal, mas, por outro lado, verifica-se uma relação estreita entre a sua posição de poder e o seu prestígio. O mesmo autor afirma ainda que a nova classe média pode pretender repetir a sua posição na estrutura de classe e, neste caso, o acesso a uma educação privilegiada torna-se essencial:

Thus, if the new middle class is to repeat its position in the class structure, then appropriate secondary socialisation into privileged education becomes crucial. But as the relation between education and occupation becomes more direct and closer in the time then the classifications and frames increase in strength. (p. 12)

Neste contexto, é interessante discutir o momento, no percurso escolar da criança ou do jovem, em que a pedagogia visível substitui a pedagogia invisível. Para Bernstein (2001), a valorização de uma prática pedagógica invisível está limitada aos primeiros anos de vida da criança, e, por conseguinte, quando o jovem alcança o Ensino Secundário, o apelo volta-se para a pedagogia visível:

Está claro que, aún para los defensores más ardorosos de las pedagogías invisibles, esta práctica queda confinada, por regla general, a los

primeros anos de la vida del niño; en torno al nivel secundario, suele pedirse una pedagogía visible, pues esta práctica conduce a la ubicación profesional laboral. (pp. 93-94)

Sendo assim, Bernstein (1975) encontra um ciclo junto das famílias da nova classe média, pois começam por valorizar uma pedagogia invisível, abandonam este pensamento durante o Ensino Secundário, mas voltam a dar valor a esta pedagogia por altura do ensino superior:

Thus the new middle class take up some ambivalent enthusiasm for the invisible pedagogy for the early socialisation of the child, but settle for the visible pedagogy of the secondary school. And it will continue to do this until the university moves to a weaker classification and weaker framing of its principles of transmission and selection. (p. 12)

Porém, Edwards (2002) indica que as crianças socializadas numa pedagogia invisível adquirem vantagem sobre as outras, pois conseguem mais facilmente lidar com situações de imprevisibilidade:

This create a new source of relative advantage for children, largely from the 'new' middle classes, well prepared by family experience to cope with the resulting uncertainties about what they were supposed to learn and how their success would be assessed. (p. 531)

Com base na teoria de Bernstein, Morais (1992) procurou relacionar a classe social dos alunos com a prática pedagógica dos professores e com o aproveitamento escolar dos alunos em ciências. Este estudo foi desenvolvido pelo Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, realizado no âmbito do Projecto ESSA – Estudos Sociológicos da Sala de Aula. A investigadora justifica a escolha da teoria de Bernstein por tornar “possível uma conceptualização dos contextos familiar (contexto de socialização primária) e escolar (contexto de socialização secundária) baseada em métodos semelhantes de avaliação” (p. 4). Esta investigação teve como pano de fundo o desempenho dos alunos em ciências:

Os alunos de estratos sociais mais baixos estão reduzidos a uma concepção de ciências como conhecimento factual, em vez da ciência como explicação e exploração do mundo. Estes alunos têm, acesso desigual ao poder do discurso, mas também aos discursos do poder e às suas agências e práticas dominantes na sociedade. (p. 7)

Por exemplo, existe também uma correspondência positiva entre a frequência da ida dos indivíduos ao teatro e a sua situação socioeconómica. Um estudo divulgado pela Marktest⁷⁹, em 2008, sobre os espetadores de teatro, salienta que são os inquiridos das

⁷⁹ Disponível abril 24, 2009, em <http://www.marktest.com/wap/a/n/id~1046.aspx>.

classes alta e m3dia alta os que maior consumo fazem desta atividade cultural. Como se torna claro, existe uma coincid3ncia dos elementos da sociedade mais privilegiados economicamente com os que t3m maior acesso aos bens culturais. Ali3s, como menciona Young (2007), a Escola pode ser um dos 3nicos locais em que muitos alunos adquirem conhecimento poderoso⁸⁰: "para crian7as de lares desfavorecidos, a participa73o ativa na escola pode ser a 3nica oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para al3m de suas circunst3ncias locais e particulares" (p. 1297). Esta refer3ncia de Young levanta certamente algumas d3vidas sobre a n3o, ou pouca, realiza73o de visitas de estudo ou a promo73o de eventos culturais na Escola.

Morais (1992b) parte da hip3tese de que "h3 diferen7a de aproveitamento entre grupos sociais diferentes [...]; os alunos da classe trabalhadora t3m os resultados mais fracos e os alunos da classe m3dia alta t3m os melhores resultados" (p. 109). No entanto, Moraes (1992) refor7a, com base no seu trabalho de investiga73o:

Um professor com um bom conhecimento de psicologia educacional e m3todos de ensino [...] melhora o aproveitamento, incluindo o aproveitamento dos alunos da classe trabalhadora. Contudo, e ao mesmo tempo, o fosso entre os alunos mais favorecidos e os alunos mais desfavorecidos (sexo, classe social) aumenta. Parece que uma maior sensibilidade sociol3gica por parte desta professora permitiria reduzir estas diferen7as. (p. 58)

No entanto, real7a ainda a import3ncia da exig3ncia conceptual dos professores, pois a sua pouca exig3ncia tem efeitos dogm3ticos nos alunos que j3 est3o em desvantagem em rela73o aos outros.

Assim, Moraes (1992) defende que as diferen7as de aproveitamento encontradas entre os alunos poderiam ser atenuadas com uma maior sensibilidade sociol3gica dos docentes. Estas desigualdades t3m consequ3ncias relevantes no acesso igualit3rio ao ensino superior, a um melhor desempenho profissional no futuro e, previsivelmente, a melhores condi73es de vida.

Contudo, Moraes (1992) esclarece que a promo73o de acesso 3 igualdade do sucesso escolar n3o deveria passar pela menor exig3ncia ou pelo chamado "nivelar por baixo":

Acreditamos que os professores que t3m um baixo n3vel de exig3ncia conceptual falharam em

⁸⁰ Conceito usado por Young (2007): "Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribui73o do acesso 3 universidade, aqueles com maior poder na sociedade s3o os que t3m acesso a certos tipos de conhecimento; 3 a esse que eu chamo de 'conhecimento dos poderosos'. 3 compreens3vel que muitos cr3ticos sociais do conhecimento escolar equiparem o conhecimento escolar e o curr3culo ao 'conhecimento dos poderosos'" (p.1294).

compreender as implicações sociológicas do processo de transmissão-aquisição que estão a promover. Os seus alunos, já em desvantagem quando entram na escola, ficá-lo-ão ainda mais no processo de selecção que tem lugar tanto dentro como fora da escola. (p. 72)

A autora salienta que “no presente regime pedagógico, quanto maior for a exigência conceptual de um curso e, portanto, o seu nível de abstracção, maior será a diferença de aproveitamento entre os alunos da classe trabalhadora e os alunos da classe média” (p. 143). Os resultados da investigação que temos vindo a analisar parecem confirmar igualmente a tese defendida por Bernstein e anteriormente referida: existe uma relação positiva entre o aproveitamento escolar e a origem social dos alunos. Sobretudo, como defende Morais (1992), para a aquisição de competências que requerem elevado nível de abstracção.

Ainda sobre as pedagogias visíveis e invisíveis, Bernstein refere que as várias teorias, apesar de terem aparências opostas, encerram razões de classe. Bernstein (2001) parte da premissa que provavelmente a mesma reprodução da distribuição de poder acontece em modalidades de controlo de aparência opostas, pois as práticas pedagógicas constituem transmissores culturais da distribuição de poder:

No hay una relación de uno a uno entre una distribución determinada de poder y la modalidad de control mediante la que se transmite. En los términos de este capítulo, las prácticas pedagógicas constituyen transmisores culturales de la distribución de poder. Aunque las pedagogías visibles e invisibles son en apariencia tipos opuestos, demostraremos que ambas llevan consigo supuestos de clase social. (p. 83)

Todavia, Power e Whitty (2008) salientam que a consideração de que as crianças de classe trabalhadora têm maior propensão para o insucesso escolar em relação às de classe média, porque a Escola se apresenta como uma instituição de classe média, é facilmente contestada pois há “vários tipos de escolarização disponibilizados” (p. 122). Além do mais, há casos de insucesso escolar dentro das classes sociais mais privilegiadas.

Porém, Peneda e Morais (1992), tendo em conta os resultados do seu trabalho de investigação, também desenvolvido a partir de Bernstein, parecem defender uma prática pedagógica caracterizada por fracos elos de classificação e enquadramento – pedagogia invisível – em que “os alunos trabalham em grupo, comunicam com colegas, consultam livros e materiais vários, ficando motivados para aprender por eles próprios superando até a dificuldade de linguagem [...] e alcançando melhores resultados” (p. 192). Contudo, as autoras defendem também uma prática pedagógica em que os alunos tenham algum

controlo sobre a sua aprendizagem. Moss (2002) considera, da mesma forma, que, segundo Bernstein, nenhuma das pedagogias teria apenas benefícios:

For Bernstein, neither visible nor invisible pedagogies are an absolute good, capable of being judged by their instrumental efficacy alone. Instead, he characterizes them as opposing modalities of pedagogic practice, which either way still do their work in the field of symbolic control. (p. 555)

De outro modo, Morais (1993) reforça o vínculo entre a prática pedagógica e a ideologia de escola. Melhor dizendo, a escola com alunos “obedientes, respeitadores e que, além disso, aprendam ciências apenas ao nível do conhecimento factual” (p. 519) está conetada a uma prática pedagógica centrada fundamentalmente no transmissor e é distinguida por fortes traços de classificação e enquadramento. Se, em oposição identificarmos a função da escola com o desenvolvimento do pensamento crítico, cooperação, iniciativa e, com o desenvolvimento de competências cognitivas de elevado grau de abstracção, então a prática pedagógica a preferir teria de ser caracterizada por traços de classificação e enquadramento mais fracos.

Bernstein (2001) preocupa-se ainda em distinguir a perspetiva da pedagogia visível autónoma da perspetiva da pedagogia visível orientada para o mercado, no que respeita à aquisição de conhecimentos. Sendo que a pedagogia autónoma está em dependência do transmissor: “desde el punto de vista de este último, una pedagogia visible autónoma es instrumental para una situación de clase a través de medios simbólicos” (p. 95). Enquanto uma pedagogia visível orientada para o mercado “constituye una forma verdaderamente secular nacida del “contexto de la educación de coste-eficacia”, de la que se dice promueve las destrezas, actitudes” (p. 95).

As regras explícitas da pedagogia visível traduzem-se, portanto, facilmente em indicadores de performance dos professores, dos alunos e das escolas. Esses níveis podem ser tornados públicos, por exemplo, pela listagem de escolas segundo os resultados dos exames nacionais, os rankings. Pelo que, a especialização do currículo na pedagogia visível orientada para o mercado permite, no entendimento de Bernstein (2001), “una reproducción casi perfecta de la jerarquía de la economía dentro de la escuela, o entre escuelas” (p. 96). O mesmo autor conclui ainda que os dois tipos de pedagogia visível são transmissores da estratificação do saber e das desigualdades sociais:

Hace suyas algunas de las críticas dirigidas a la pedagogía visible autónoma, gran parte de la cual procede de posturas izquierdistas: la crítica del fracaso de la escuela urbana, de la pasividad y categoría inferior de los padres, que se combinan para reducir su poder sobre escuelas y profesores, del aburrimiento de los alumnos de clase

trabajadora y los consiguientes trastornos que provocan en relación con curricula sin importancia y su resistencia hacia los mismos, de los procedimientos de evaluación que atienden más al fracaso relativo que a la fuerza positiva del adquirente. Pero incorpora estas críticas a un nuevo discurso: un nuevo Jano pedagógico. (p. 96)

3.3.4 – O Insucesso: As Estratégias das Escolas

Surge, no entanto, uma dúvida em torno da avaliação escolar, pois enquanto que na pedagogia visível os resultados a que os alunos devem chegar são explícitos, na pedagogia invisível tal não acontece. Além disso, a pedagogia visível permite que as escolas sejam estandardizadas e diretamente comparáveis – como sucede com os rankings. Bernstein (1975) afirma que a pedagogia invisível não permite conhecer a avaliação do grupo, mas apenas a de cada aluno: “the invisible pedagogy does not give rise to progression of a group, but is based upon progression of a person” (p. 19). O autor conclui, assim, para onde se dirige o foco da atenção em cada uma das pedagogias:

In the case of visible pedagogies we have argued that the attention of the child is focused on the teacher; however, in the case of invisible pedagogies the attention of the teacher is focused on the whole child: in it's total doing and 'not doing' (pp. 19-20)

Bernstein (2001) dá o exemplo de uma criança de cinco anos que, ao chegar à escola, não consegue ajustar-se aos requisitos iniciais, está desajustada na regra sequência, e esse desajuste será cada vez mais acentuado à medida que ela vai fazendo o seu percurso escolar. O estabelecimento de ensino tenderá, então, a propor algumas estratégias para combater a desregulação do desenvolvimento da criança. Uma das estratégias encontradas poderá, segundo o autor, consistir na introdução de um sistema de recuperação. Outra das estratégias poderá basear-se no ajuste dos requisitos de sequência e, conseqüentemente, na diminuição da regra ritmo. Por último, mantendo-se a regra sequência e ritmo, a escola pode optar por reduzir a quantidade dos conteúdos que a criança deveria adquirir. Esta decisão aparentemente inofensiva pode ter conseqüências menos benéficas, pois impossibilita que essa criança tenha acesso a um nível de conhecimento mais profundo.

A situação descrita é agravada pela dificuldade de essa criança dificilmente adquirir níveis superiores de conhecimento em espaços extra-escolares. Desta forma, Mimizuka (2008) refere a importância do espaço escolar para as crianças mais carenciadas:

The only way that children who are in poor cultural environments, and have families without Money to spare for education outside school (or little will to do so), can win the race to the future despite their handicaps, will be through education. (p. 10)

Esta perspetiva parece não se distanciar da linha defendida por Batista (2000) ao comparar a redução e a simplificação dos conteúdos escolares a uma amputação de pensamento e de desenvolvimento. A mesma autora salienta ainda que a redução dos conteúdos escolares a serem lecionados está inerente à desqualificação dos bens culturais:

Ora são simplesmente negados por legitimarem as diversas formas de poder. Ora são neutralizados e petrificados como 'clássicos' e 'peças de museus', destituídos da sua vitalidade. Ora são transformados em mercadorias e confinados à pura ostentação dos pseudocultos ou banalizados ao extremo para que as massas possam compreendê-los. Ora são simplesmente silenciados porque, supostamente, não dizem respeito à realidade das novas gerações e das classes subalternas e ousar resgatá-los seria elitismo, anacronismo, tradicionalismo, no pior sentido que se pode dar a estas palavras. (p. 73)

Contudo, Gago (2002) chama a atenção para a importância de outros espaços, que não o da escola, onde as crianças, os jovens e os adultos fazem as suas aprendizagens. Pelo que, o mesmo autor afirma que “seria interessante estudar, em contextos diversificados, o que para muitos parece já uma evidência: a Internet teria feito decisivamente deslocar para a auto-educação, para a Educação não-formal, o centro da gravidade da evolução da educação como processo social” (p. 51). Nesta perspetiva, à Escola caberia então o dever de integrar os saberes, mas Gago (2002) aponta o dedo à manutenção de uma Escola à moda antiga, na qual predomina a socialização em volta de códigos formais tanto de conduta como de expressão. Justifica o seu ponto de vista ao referir que “os sistemas de aprendizagem que visam a aquisição de saberes fora dos contextos de origem e de prática social dos estudantes são tendencialmente sistemas de selecção social por via escolar mais do que sistemas de democratização da educação” (p. 55).

Charlot (2009) lembra que, além da Escola, há outros locais e meios em que as crianças e os jovens podem conhecer o mundo e aprender a estabelecer relações com outros indivíduos. Daí o autor realçar: “A esse respeito, deveríamos refletir sobre o fato de que, hoje em dia, a escola invadiu a vida dos jovens e tende a impossibilitar outras formas de se relacionar com o mundo” (p. 94).

Não obstante, Teodoro (2010), apesar de reconhecer que existem outros espaços de formação e de produção de conhecimento, além da Escola, defende que esta ocupa um lugar central: “desde a construção dos modernos sistemas de educação de massas, iniciada na Europa na transição do século XVIII para o século XIX, a escola tornou-se um espaço central de integração social e de formação para o trabalho. (p. 9).

Se aceitarmos o princípio de Bernstein (2001) de que é mais fácil uma criança de classe média cumprir os requisitos da regra sequência do que uma criança de classe

trabalhadora, então poderemos concluir que a redução de conteúdos escolares leva, também, a um desnivelamento dos alunos, de acordo com a classe social a que pertencem. Além disso, a aquisição dos requisitos da regra sequência terá repercussões no próprio discurso:

Los niños que cumplen los requisitos de las reglas de secuencia accederán al fin a los principios de su propio discurso. Es más probable que estos niños pertenezcan a la clase media y que lleguen a comprender que el núcleo del discurso no es el orden, sino el desorden; no la coherencia, sino la incoherencia; no la claridad, sino la ambigüedad, y que el núcleo del discurso es la posibilidad de nuevas realidades. (p. 85)

Igualmente Cardoso e Morais (1992) encontram diferenças na aquisição de competências no decurso do processo de transmissão-aquisição, associadas à compreensão do discurso entre os alunos de classe trabalhadora e os da classe média:

Quando as competências exigidas pela escola são divididas em dois grupos - as que requerem um baixo nível de abstracção e as que requerem um elevado nível de abstracção - o aproveitamento diferencial é maior no segundo grupo, apresentando os alunos da classe trabalhadora realizações inferiores à classe média. Parece portanto, que os alunos da classe trabalhadora têm uma particular dificuldade em aprender as partes do texto que apresentam um elevado nível de exigência conceptual. (p. 147)

A *Figura 3.35* corresponde à tradução de uma outra desenhada por Bernstein (2001) e põe em evidência a regra ritmo. Esta prende-se com a velocidade a que a transmissão pode ocorrer. O autor refere a impossibilidade de o currículo ser adquirido por completo na Escola, porque o tempo passado no estabelecimento de ensino precisa de ter um suplemento de tempo pedagógico em casa, também conhecido por trabalhos para casa (vulgo T.P.C.). Carvalho (2000) concebe que esta atividade corresponde “a capitalizar explicitamente o investimento dos pais” (p. 144).

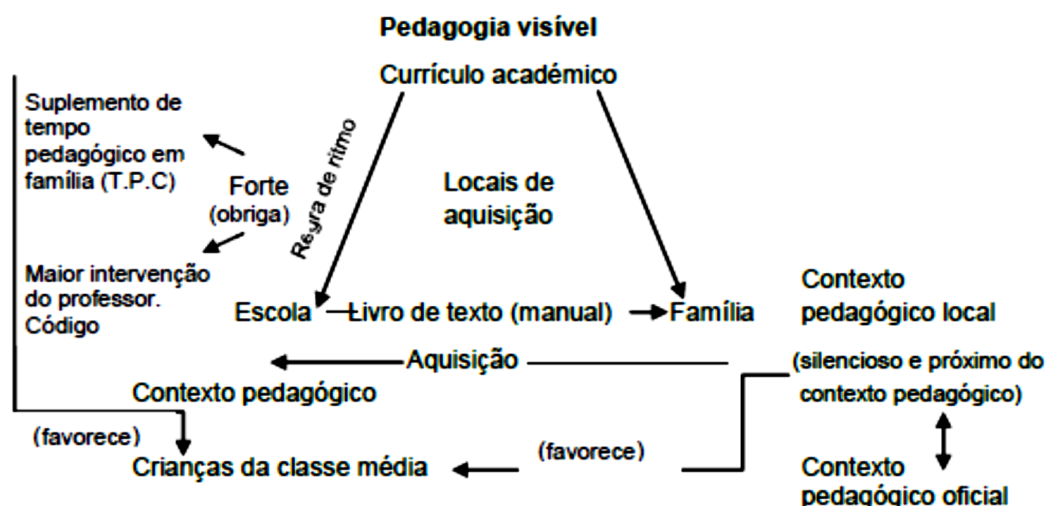
Figura 3.35 - Implicações da regra *ritmo* na pedagogia visível⁸¹.



⁸¹ A figura foi construída a partir de Bernstein (2001, p. 69).

Contudo, Bernstein (2001) lembra que esta necessidade poder3 n3o ser conseguida nas crian7as de classes desfavorecidas, pois 3 preciso que o aluno tenha 3 sua disposi73o um local de estudo: “un espacio (un espacio silencioso) y esto o suele existir en los hogares de los pobres. Los ni1os pobres tampoco” (p. 85). Desta forma, o tempo de estudo que a Escola pressup3e que cada aluno tenha em casa, pode constituir mais um motivo de assimetria para o acesso de todos eles ao sucesso escolar (*Figura 3.36*). Tamb3m o estudo, j3 mencionado, desenvolvido por Melhuish et al. (2008) refor7a esta conjectura: “this study considered the influence of home environment on children’s development [often a stronger factor than socio-demographic characteristics], and preschool and school effectiveness” (p. 1161).

Figura 3.36 - Implica73es da regra *ritmo* na pedagogia vis3vel e no acesso ao sucesso escolar de todos os alunos.⁸²



Carvalho (2000), por seu turno, descreve como, no Brasil, as fam3lias de classe m3dia entendem o TPC: “associada ao fato de a jornada letiva di3ria e a anual serem percebidas como curtas e insuficientes para o progresso escolar” (p. 147). Por outro lado, Charlot (2009) recorda a estrat3gia de alguns professores, que estabelecem vulgarmente conex3es entre a vida quotidiana dos alunos e o conhecimento escolar. No seu entender esta estrat3gia encerra tanto uma forma de apoio como um obst3culo: “3 um apoio porque ela d3 sentido ao que a escola ensina. 3 obst3culo quando ela oculta o sentido espec3fico da atividade escolar” (p. 93). Charlot (2009) refor7a ainda que 3 importante que as aprendizagens sejam significativas, mas que lig3-las ao contexto familiar, do aluno, pode constituir uma solu73o perigosa e at3 imposs3vel.

⁸² A figura foi construída a partir de Bernstein (2001, p. 85).

Apesar de haver diferentes modalidades de comunicação: a narração, a análise e o relato –, na Escola, geralmente, só são permitidas algumas narrações, por falta de tempo. Consequentemente, as crianças em cujas famílias não é usada a análise apresentam uma nova desvantagem. A regra ritmo leva, portanto, a estratificações sociais. Bernstein (2001) esclarece, então, que a pedagogia visível não é sinónimo de estratificação social e que pode mesmo diminuir a diferenciação entre classes sociais:

En efecto, es posible crear una pedagogía visible que reduzca la relación entre clase social y resultados educativos. Esto puede exigir una estructura preescolar de apoyo, la relajación del enmarcamiento respecto a las reglas de ritmo y secuencia y la relajación del enmarcamiento que regula el flujo de comunicación entre la clase escolar y la comunidad o comunidades sobre las que opera la escuela. (p. 88)

Pelo contrário, Bernstein (2001) explica que as implicações da pedagogia invisível, nas diferentes classes sociais, revelam-se em pré-requisitos culturais e económicos para a compreensão e aquisição efetiva desta prática pedagógica. Esses pré-requisitos fazem-se sentir em três níveis: espaço, tempo e controlo. Nos dois primeiros, o autor distingue também os supostos económicos dos simbólicos.

No suposto económico, o espaço necessário ao desenvolvimento da pedagogia invisível é superior pois para os alunos se poderem movimentar pela sala de aula, o número de crianças terá obrigatoriamente de ser inferior: “esta reducción incrementa necesariamente el coste del espacio” (p. 89). Bernstein (2001), ao transferir a aplicação da pedagogia invisível para o espaço familiar, lembra que normalmente as famílias de classe média têm uma casa mais adequada à implementação deste tipo de pedagogia.

No que respeita ao suposto simbólico, Bernstein (2001) menciona que as famílias que operam dentro da pedagogia visível se distanciam daquelas que atuam numa pedagogia invisível, em virtude de cada espaço da casa ter uma função fixa:

Sin embargo, en el caso de la familia que ponga en práctica una pedagogía invisible, la rejilla espacial es muy diferente. Respecto al espacio de la pedagogía visible, está mucho menos marcado. Las reglas para los movimientos de los objetos, personas, prácticas, comunicaciones son menos limitadoras. (p.90)

A aplicação, em família, da pedagogia invisível facilita e estimula as representações individuais, porque acarreta mensagens cognitivas e sociais. Todavia, como refere Bernstein (2001), “no es probable que las familias en situación de desventaja, por motivo de clase o etnia, dispongan y construyan espacios de este estilo” (p. 90).

3.3.5 – A Importância dos *Rankings*

O Colégio Mira Rio, uma das escolas com melhor ordenação nos rankings, em 2005, indica três fatores para o seu sucesso:

[...] as professoras, as alunas e os pais. Os encarregados de educação são chamados trimestralmente à escola pelo menos duas vezes; além disso, o colégio espera que apoiem os filhos em casa.

Os pais estão preocupados com o desenvolvimento das filhas e querem um bom ensino, são críticos em relação ao que se faz na escola, nota a directora. (*Público*, em outubro 22, 2005)

Já na Escola Secundária de Pampilhosa da Serra são apontados a desmotivação, a mudança anual do corpo docente e o absentismo como fatores que conduzem a que ela esteja mal posicionada na listagem do ranking nacional, o que corrobora as perspetivas anteriormente referidas:

Tinha de lidar com a ‘falta de bases’ de muitos alunos e, pior que tudo, com o desinteresse que demonstravam na matéria.

[...]

Ao absentismo e rotatividade que atinge cerca de dois terços do corpo docente [...] junta-se o problema da falta de escolha por parte dos alunos. (*Público*, em outubro, 22, 2005)

O desencontro entre as duas realidades – Colégio Mira Rio e Escola Secundária de Pampilhosa da Serra – parece confirmar a convicção de Laureau (2000) sobre os pais de classe média, aqui representados no Colégio Mira Rio: “These parents believe that education is a shared responsibility between teachers and parents, they have extensive information about their children’s schooling, and they are very critical of the school, including the professional performance of their children’s teacher(s)” (p. 8). Estes pais estão, portanto, mais dispostos a responderem aos desafios colocados pela Escola. No entanto, Santiago, Correia, Tavares e Pimenta (2004) entendem que o posicionamento de cada escola na lista de ranking parece estar sempre dependente do aluno, o que não contradiz a posição de Laureau (2000):

O que conta na aferição da ‘eficácia’ da escola é, sobretudo, o grau de influência desta sobre a motivação dos alunos para o esforço e o mérito, tendo em mira a obtenção de resultados. O significado educativo da escola é, deste modo, reduzido ao significado produzido pela variável ‘performance’ dos alunos. (p. 6)

O mesmo pensamento parece ser defendido por Silva (2003) quando sugere que os bons resultados das escolas privadas não se devem à sua organização nem à qualidade dos seus professores, mas antes à relação entre os alunos e a Escola, ao “facto de os seus

alunos estarem numa relação de continuidade cultural para com a cultura que a escola privilegia e legitima, ao contrário das escolas cuja maioria esmagadora de alunos provém dos chamados meios populares e/ou minorias étnicas” (p. 43).

Desta forma, as famílias que se relacionam favoravelmente com o sistema de ensino e que podem matricular as suas crianças nas escolas mais bem classificadas na lista de rankings podem estar em vantagem em relação às famílias que estão em condições contrárias a estas. Como referem Gorard, Taylor e Fitz (2004) as desigualdades entre as famílias podem conduzir a posteriores desigualdades – medíveis em exames –, entre as escolas:

Schools would tend to become socially segregated, reinforcing their existing polarisation in terms of raw-score results, leading to further loss of students in less successful schools, and so on. Popular schools would be over-subscribed and in the allocation of their contested places may, at least inadvertently, show preference to students likely to boost their raw-scores. (p. 16)

Todavia, Santiago et al. (2004), sobre a publicação de rankings, justificam: “a ordenação das escolas em ‘rankings’ constitui sempre uma visão simplificada da realidade, seja qual for a quantidade e a qualidade da informação utilizada na sua elaboração” (p. 5). Os mesmos autores acentuam, igualmente, que os rankings poderão ter influência na organização das escolas e na promoção da escolha dos alunos pelas próprias escolas:

A sua publicação pode encorajar as escolas, por um lado, a comportar-se de modo indesejável (por exemplo, a escolher o ‘cliente’ em função do seu estrato social) e, por outro, a informação que eles corporizam pode ser acessível apenas a um grupo restrito de pais. (p. 5)

Contudo, Justino (2005) relaciona a publicação de listas ordenadas com o direito à informação: “a questão prévia a ser colocada é: os cidadãos portugueses têm ou não direito a aceder à totalidade da informação sobre os resultados dos exames do 12.º ano que é produzida pela administração educativa?” (p. 6). Neste contexto, podemos aceitar que a publicação de rankings não afeta todas as famílias de igual forma. Existe a possibilidade de algumas poderem valorizar mais os dados informativos das listas de ordenação de escolas do que outras. Assim sendo, é provável que as famílias de classe média, por investirem mais na educação e por um período de tempo mais longo, atribuam maior relevância à publicação desta lista. Esta percepção é corroborada por Justino (2005) quando defende: “as famílias que assumem uma atitude de valorização do investimento educativo, tendem a procurar e a deter melhor informação sobre a adequação das escolas às aspirações e aos trajectos dos seus filhos” (p. 9). O mesmo autor acrescenta, porém, que “o facto de existir

uma relação estatística entre desempenhos educativos e níveis sociais, não nos permite pensar que tudo está dependente deste binómio” (p. 18).

A posição assumida por Justino (2005), bem como as perceções de outros autores, já mencionadas, fazem-nos suspeitar de uma conexão entre a publicação de rankings e a possibilidade de os pais escolherem a escola que os seus filhos frequentam, melhor dizendo, de uma ligação entre este mecanismo – o ranking de escolas – e a mercadorização da educação.

Webber e Butler (2007), numa investigação, em Inglaterra, na qual procuraram compreender a relação entre a área de residência, em ambientes urbanos, e as desigualdades de posicionamento das escolas no ranking, perceberam que as crianças que vivem em locais mais caros são privilegiadas em relação às outras:

Thus children from poor neighbourhoods are often doubly disadvantaged. First, they live in neighbourhoods where it is not expected that they will do well. Then they attend schools where they are surrounded by other pupils with below-average expectations. Likewise, those middle-class children who attend predominantly middle-class schools enjoy the double benefit of home advantage reinforced by a school peer group with high aspirations. (p. 1243)

Num outro estudo, os mesmos autores confrontaram o sucesso escolar dos alunos – medível em exames (GCSE) de Inglês, Matemática e Ciências, realizados quando os alunos têm cerca de dezasseis anos de idade – com a existência, ou não, de crianças de diversas origens sociais. A investigação de Webber e Butler (2007) confirmou uma correlação positiva entre as duas variáveis: “well or badly those children are taught, they have a much higher probability of performing well than if they are exposed to the pressure of a school containing pupils from a socially representative mix of neighbourhoods” (p. 1244). Estes resultados conduziram os autores a concluir que os rankings, tendo em atenção a zona geográfica do estabelecimento escolar, e o sucesso individual dos alunos em GCSE são explicados não só pela zona de residência, como também por fatores ligados à gestão da escola e às práticas pedagógicas nela vividas:

[...] almost exactly half of the variation in the average GCSE scores at school level is ‘explained’ by the differences in the geodemographic profile of their pupils. The other half the variation is accounted for by the performance of the local education authority, the type of school (faith, boys, girls, etc.) and by the quality of the management and teaching within the school. (p.1245)

Além do mais, os diversos estudos sobre os rankings levam-nos a supor que as preocupações dos investigadores se dirigem das diferenças sociais dos alunos para o modo como é feita a aquisição dos saberes académicos, assim parece sugerir Mimizuka (2008):

We can say that theoretical attempts by Bernstein and Bourdieu also focus on academic achievement gaps among classes as a core theme. While over time its emphasis has been changing, Western sociology of education has consistently paid attention to the question of 'who acquires academic ability, and why'? (p. 1)

Esta perspetiva lembra o trabalho desenvolvido por Brown (1990) em torno do conceito de parentocracia, neste trabalho sobressai a ideia de que a a triagem entre os alunos vencedores e os alunos vencidos se efetua de acordo com a disponibilidade financeira e os desejos da família de cada um. Num cenário de parentocracia, será difícil garantir a igualdade de sucesso a todos os alunos promovendo oportunidades iguais, como defende Mimizuka (2008): “academic achievement gaps, then, are no longer just an educational problem. This is because such gaps stem from the social structure itself, which goes beyond families and regions” (p. 9).

3.4 - O Medo dos Outros num Artigo de Opinião

Apesar de ser um tema normalmente abordado pelos meios de comunicação social, numa determinada época do ano letivo, são raros os comentadores que escrevem acerca dos rankings. Mesmo assim, quisemos ler e recorrer à ACD83 para conhecer um dos artigos de opinião que recolhemos e que aborda os rankings. O artigo que escolhemos foi escrito por Vital Moreira, publicado pelo Público, a 4 de outubro de 2004. Este artigo encontra-se em Anexo XVII. Recordamos que não encontramos nenhum artigo de opinião sobre os rankings publicado pelo Diário de Notícias.

3.4.2 – O “Ranking” do Ensino Secundário

Pareceu-nos cauteloso perceber em que contexto surge, nos jornais de referência em estudo, a publicação de artigos sobre os rankings. Aliás, Nuno Pacheco, na entrevista já atrás referida no capítulo II, reconhece que a publicação de rankings é problemática sobretudo no que diz respeito ao tratamento de dados:

Meteu-nos na cabeça aqui há uns anos que deveríamos de publicar aquilo. E aquilo tem uma série de problemas, aliás no próprio texto [...] o grande drama dos *rankings* é...

O Ministério também não quer divulgar os *rankings*, como se sabe, por exemplo, nós recebemos aquilo a uma determinada hora e dizem:” – Olhe, é para amanhã.” E nós temos de tratar aquilo, o que nós fazemos geralmente é pôr a notícia no dia, perceber quais são as escolas que estão à frente [...]. Agora o que os professores adiantam é que seria preciso cruzar outros fatores, a situação social e tal... pois, com certeza, eu acho que eles têm razão.

O grande mal é... Não há o tratamento desses fatores. Portanto, entre não publicar rigorosamente nada, porque não há levantamento, e pôr cá fora alguma coisa, e permitir

⁸³ Análise Crítica de Discurso.

aos professores, mesmo aos professores que discordam, discutir sobre aquilo e pôr em causa aquilo ...

O diretor-adjunto do Público parece, pois, referir que apesar do tema ser mal orientado, por não permitir uma leitura séria, a sua publicação é preferível à não publicação:

[...] embora confesse que também acho que há ali leituras injustas: é preferível pôr cá fora alguma coisa, com algum cuidado. Ou seja, cuidando de ouvir as pessoas, as pessoas envolvidas, ah cruzando vários dados. Não é como o Ministério faz que despeja uma lista e não quer saber [...]. É preferível que alguém ponha isso cá fora. Ponha cá fora de uma forma decente e é o que temos tentado fazer ao longo dos anos.

Nuno Pacheco dá também a conhecer o seu ponto de vista sobre o consumo de artigos que abordam os rankings. Pelas suas palavras, podemos, certamente, notar que este assunto interessa a vários públicos. Assim opina que os pais têm uma perspetiva mercantil dos rankings. Dito de outra forma, os rankings permitem a alguns pais escolher a escola dos seus filhos. No entanto, Nuno Pacheco refere ainda que a publicação dos rankings pode também interessar às escolas, num contexto de accountability:

Aos pais acho que é aquela ideia mercantil [...]. Eu tenho de olhar para os bons e para os maus, e perceber: porque é que são bons, e porque é que são os maus e, depois, escolher. Até posso ir para os maus! Conscientemente. Porque os maus até estão próximos da minha casa, porque, se calhar, tem lá professores que eu gosto e aqueles eu não conheço de lado nenhum, pode ter uma série de vantagens. Por que é que são maus?

E portanto, eu acho que os pais têm de olhar para este ângulo. Confesso que os rankings não são tanto para os pais.

Eu prefiro que sejam para os professores, porquê? Porque os professores discutem entre eles. O tipo de performance que as escolas têm e porquê. Os porquês disso. A discussão dos porquês, pode levar a que se melhorem coisas [...].

[...] eu prefiro que seja mais para o sistema de ensino do que um catálogo de supermercado, porque se for um catálogo de supermercado é entendido: ‘– ah, isto é assim, este produto está mais barato, levo. Ou esta escola oferece melhores coisas, vou para lá’.

Eu acho que isso nem é saudável; não, não é a função daquilo.

Como podemos perceber pela tabela de contextualização em Apêndice IV, o artigo de opinião de Vital Moreira surge no contexto descrito por Nuno Pacheco. Assim, salientamos que dois dias antes da sua publicação, a primeira página do Público incluiu o título: Ensino particular lidera lista das melhores médias nos exames nacionais.

Referimos ainda que o artigo O “Ranking” do Ensino Secundário está publicado nos blogues ascoisasqueseescrevem e aba-da-causa. No entanto, não suscitou a publicação de comentários de leitores ou dos autores destes blogues. Todavia, encontrámos o mesmo artigo de Vital Moreira no blogue prosaserosas. Nele um comentador cibernauta⁸⁴ referiu estar de acordo com o autor, pois, a seu ver, a responsabilidade pelos maus resultados deve-se aos alunos: “Com efeito os maus resultados não se devem aos professores, gestão escolar ou equipamentos, mas sim aos alunos”. Porém, parece encontrar uma explicação para o sucedido: “os alunos oriundos de extractos sociais mais baixos obtêm piores resultados devido ao facto de terem pais com escolaridade mínima, não possuírem

⁸⁴ Disponível fevereiro 09, 2011, em http://prosaserosas.blogspot.com/2004_10_01_archive.html.

computadores, não terem hábitos de leitura e ainda serem obrigados a ajudar em tarefas no campo ou outras”. Estas referências são importantes, por nos permitirem conhecer algumas repercussões que este artigo de opinião teve nos leitores.

A desmontagem do artigo *O “Ranking” do Ensino Secundário* está em Apêndice XI, de forma a tornar a ACD o mais perceptível possível. Inserimos linhas no artigo para simplificar o nosso trabalho na identificação de expressões, salientamos ainda que à direita do artigo estão registados alguns comentários.

Vital Moreira é licenciado em Direito, mestre e doutor em Ciências Jurídico-Políticas pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Atualmente é deputado pelo Partido Socialista no Parlamento Europeu. Ao longo do artigo, não encontramos marcas de primeira pessoa do singular; apenas encontramos uma marca de primeira pessoa do plural: “Tomemos o caso”. Nesta expressão o leitor é convidado a acompanhar o raciocínio argumentativo do autor.

Na Tabela 3.21 que construímos com a finalidade de apresentar o objeto de análise começamos por identificar o seu género, a data de publicação e o seu autor. Como o artigo é formado por 97 linhas contendo 8 parágrafos, na coluna da esquerda transcrevemos cada um deles e na coluna da direita identificámos o assunto correspondente.

Tabela 3.21 - Apresentação do artigo *O “Ranking do Ensino Secundário* e sequência dos assuntos referidos pelo autor.

Artigo de opinião Publicação: <i>Público</i> Data de publicação: 2004, outubro 04 Título: <i>O “Ranking” do Ensino Secundário</i> Autor: Vital Moreira	
Parágrafos	Assunto de cada parágrafo
<i>Imagine-se uma troca de alunos entre a escola situada no primeiro lugar na lista de classificações dos exames do 12º ano do ensino secundário e a escola que ficou em último. O resultado seria o mesmo? Não são precisos dotes de adivinhação para antecipar que muito provavelmente a primeira escola cairia abissalmente na ordenação e a segunda subiria espectacularmente pela escala acima.</i>	Reflexão sobre uma situação hipotética da troca de alunos entre duas escolas posicionadas em lugares opostos na lista de classificações dos exames do 12º ano do ensino secundário. O lugar na lista de classificações dos exames depende da população escolar, esta evidência anula a importância dos <i>rankings</i> .
<i>Serve isto para dizer que, sendo seguramente</i>	Valorização dos alunos a nível da qualidade e do

relevantes outros factores - nomeadamente a qualidade e motivação dos professores e a qualidade da gestão da escola, o rigor e a disciplina escolar, etc. -, o mais importante vector singular é porventura constituído pelos próprios alunos. Tudo o resto sendo igual, os resultados de uma escola dependem essencialmente da qualidade dos alunos e o seu desempenho varia substancialmente conforme as suas origens sócio-económicas e o seu percurso escolar, desde a frequência do ensino pré-primário até à qualidade do ensino básico precedente. Falamos obviamente de médias e de regras gerais, que não prejudicam os desvios nem as excepções mais ou menos significativas.

Se reduzirmos o campo de observação às cidades onde existem várias escolas, fácil é verificar que no mesmo município o seu desempenho varia consideravelmente, consoante se trate de escolas frequentadas predominantemente pelas elites sociais (filhos de pais com instrução superior, rendimentos familiares altos, acesso doméstico a livros e meios informáticos, frequência de jardins de infância e ensino pré-escolar, etc.), e as escolas da periferia, frequentadas maioritariamente por alunos oriundos das camadas populares ou dos meios rurais (pais com níveis de instrução básica, se alguma, rendimentos familiares baixos, ausência de livros e de computadores em casa, falta de ensino pré-escolar, ensino básico já problemático).

Tomemos o caso de Coimbra, por exemplo, comparando a escola Infanta Dona Maria, que é a escola pública do país mais bem classificada, sendo frequentada pela elite social da cidade, e a escola Dom Duarte, que aparece situada em 302º lugar, que fica situada na margem esquerda, com uma forte

desempenho.

Referência implícita à teoria da reprodução de Bourdieu, no entanto, há ausência de crítica ou contestação. Identificação de excepções.

Reconhecimento de diferenças sociais na distribuição dos alunos por territórios diferenciados. A Escola não cumpre as promessas de equidade.

Descrição comparativa entre os alunos da escola Infanta Dona Maria e os alunos da escola Dom Duarte. Reforça o seu argumento com o testemunho da presidente. Valorização implícita da origem social dos alunos.

frequência de alunos oriundos das freguesias rurais. É de supor que não existam diferenças substanciais entre elas, no que respeita à sua gestão e à qualidade e estabilidade do corpo docente. Se se quiser uma explicação para a enorme diferença de classificações, isso deve atribuir-se principalmente aos respectivos alunos. A reportagem do PÚBLICO sobre a primeira não deixa margem para dúvidas. A presidente da direcção da escola relata que a escola "está localizada numa zona nobre da cidade e acolhe, principalmente, alunos provenientes de um meio sócio-cultural elevado" e que "os pais vêm trazê-los e buscá-los de carro e muitos têm explicações a várias disciplinas". E uma aluna acrescenta: "Eu tenho explicações a Matemática e a Física (...), mas tenho colegas que têm explicadores particulares para todas - todas! - as disciplinas!" É fácil imaginar a diferença do quadro na escola da outra margem do Mondego...

No mesmo distrito de Coimbra, a par da referida escola pública no topo da classificação, fica também a escola com piores resultados, na Pampilhosa da Serra, uma das zonas mais isoladas e deprimidas do país (há pouco tempo soube-se que estava mesmo em risco de perder as carreiras de transporte público de passageiros...). O panorama da escola e do meio, também descrito na reportagem do PÚBLICO, não poderia ser mais diferente do da bem classificada escola da capital do distrito. Uma boa parte dos alunos provém da zona rural, sendo filhos de camponeses; poucos (se alguns) tiveram ensino pré-escolar; têm de deslocar-se diariamente para ir à escola; em casa são chamados a desempenhar tarefas agrícolas e outros afazeres caseiros, faltando normalmente o ambiente propício ao estudo. A instabilidade do corpo docente é outro "handicap": há disciplinas que chegam a ter três,

Descrição da população escolar da escola da Pampilhosa da Serra. Referência à instabilidade do corpo docente. Recorre a referências de fonte indeterminada para reforçar a argumentação. Implicitamente sugere que os alunos de escolas situadas em regiões isoladas e pobres não conseguem alcançar bons resultados.

quatro e cinco professores no mesmo ano; uma parte dos professores vem tamb3m de fora, sendo obrigados a fazer muitos quil3metros di3rios por estradas sinuosas.

Um dos grandes equívocos que todos os anos se exploram 3 o dos melhores resultados das escolas privadas. Ora, o que se verifica 3 que as melhores escolas privadas s3o indubitavelmente os col3gios selectos das elites econ3mico-sociais situados em Lisboa, Porto e arredores (nada menos de 14 entre os primeiros 20 lugares da lista), sendo que o col3gio de Vila Real que surge em primeiro lugar 3 pouco significativo, dado o n3mero reduzido de alunos levados a exame. A alta qualidade delas - em geral muito dispendiosas para os benefici3rios - tem a mesma explica3o que a da excelente escola de Coimbra, a que acresce muitas vezes a selec3o dos alunos, o que est3 vedado 3s escolas p3blicas. De resto, o que 3 a admirar nos seus resultados 3 que estes n3o sejam melhores do que s3o, pois se se retirar a referida escola de Vila Real, nenhuma delas atinge os 14 valores de m3dia, o que n3o 3 propriamente famoso.

Para al3m dessas escolas, que constituem um grupo 3 parte, o panorama das demais escolas privadas n3o 3 melhor do que os das p3blicas, pelo contr3rio. Assim, entre as 100 escolas mais mal classificadas, contamos nada menos de 20 privadas (20 por cento), o que fica acima da quota de escolas privadas no ensino secund3rio, que 3 de 18,5 por cento (112 escolas num total de 608). Ou seja, as escolas privadas obt3m os melhores resultados mas tamb3m os piores. Ora essa grande assimetria - que 3 ainda maior do que nas escolas p3blicas - s3o pode dever-se aos mesmos factores que explicam a assimetria das escolas em geral, sejam elas p3blicas ou privadas. Uma escola

Explica3o para os resultados alcan3ados pelas escolas privadas na lista de classifica3es dos exames do 12º ano do ensino secund3rio. Exist3ncia de um sistema seletivo: os bons resultados dos alunos podem estar dependentes do estatuto socioecon3mico das fam3lias

Refer3ncia aos maus resultados de algumas escolas privadas. Desvaloriza3o do posicionamento das escolas p3blicas na lista de classifica3es dos exames do 12º ano do ensino secund3rio. D3 a entender que o ensino privado pode n3o ser um ensino de qualidade.

privada na Pampilhosa da Serra faria muito melhor do que a referida escola pública? Por isso, o argumento da superioridade das escolas privadas, só por o serem, é uma grande mistificação. Há certamente muito que corrigir na escola pública, quanto à gestão, disciplina, rigor, autonomia e responsabilização, avaliação, etc. Mas a comparação entre escolas só poderá fazer-se em igualdade de circunstâncias, desde a composição do corpo discente à percentagem de alunos submetidos a exame nas disciplinas mais problemáticas (nomeadamente Matemática e Português).

Como seria de esperar, é também nestas alturas que aparecem os campeões do ensino privado a defender o financiamento público das escolas privadas, bem como a liberdade de escolha dos alunos, sempre em nome da liberdade de ensino. Trata-se de outra propositada confusão. Entre nós, é livre a criação de escolas privadas, cuja frequência é igualmente livre, sendo o seu ensino publicamente reconhecido. Mas o Estado não tem nenhum dever de financiar as escolas privadas, nem deve fazê-lo à custa do financiamento das escolas públicas, que são uma responsabilidade constitucional sua. Em Portugal, o ensino público é um direito, o ensino privado uma liberdade. O Estado tem de garantir a toda a gente a escola pública, plural, não confessional, em igualdade de circunstâncias. Quem preferir as escolas privadas, por razões confessionais ou outras (designadamente de prestígio social), não pode invocar um direito ao pagamento do Estado. O Estado também não tem de pagar por exemplo a quem, tendo direito a serviços públicos de saúde gratuitos, prefira uma clínica privada; ou a quem, tendo transportes públicos subsidiados pelo orçamento, prefira viajar em transportes particulares. O financiamento público das escolas privadas, para além

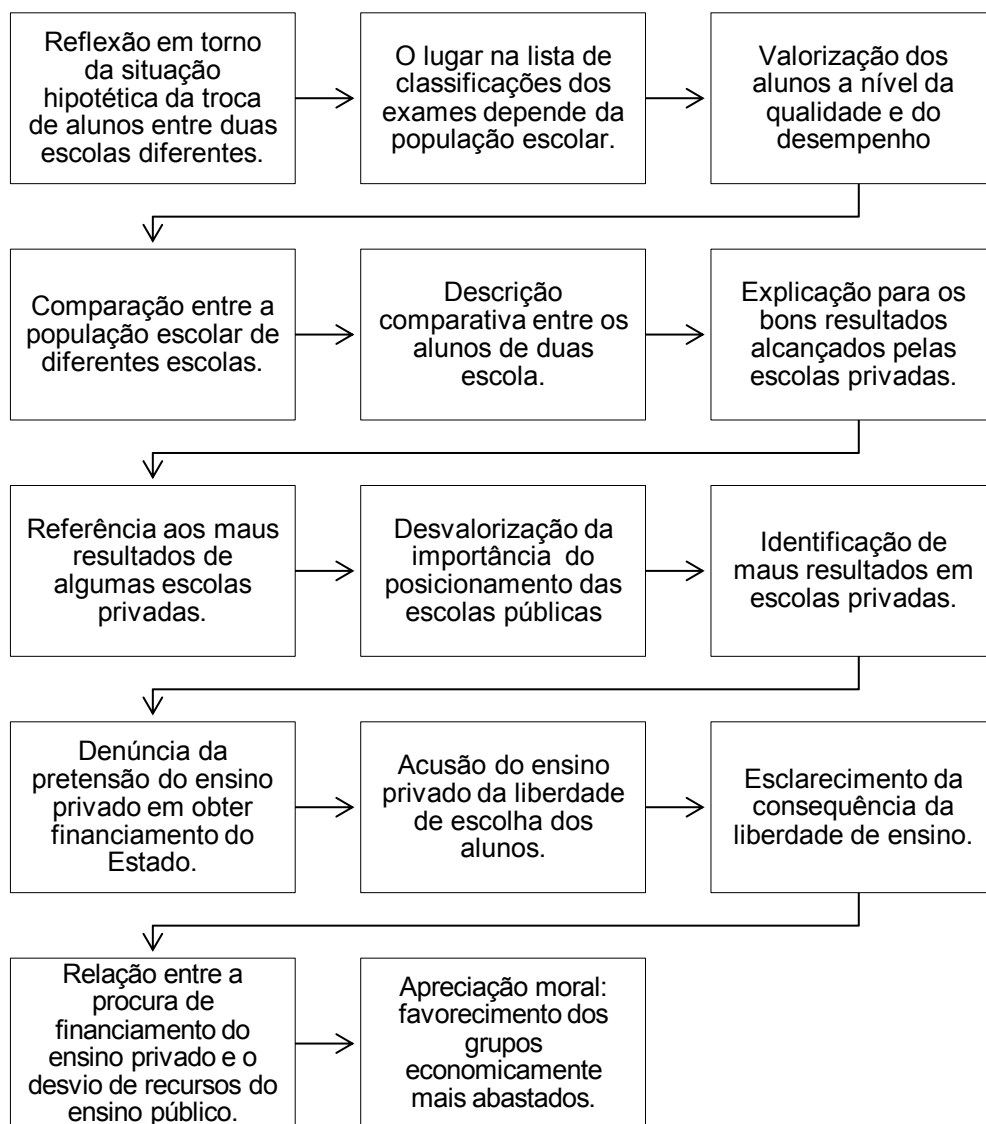
Está implícita a denúncia de oportunismo, para criar clivagem ideológica. Denúncia da pretensão do ensino privado em obter financiamento do Estado. Relação entre a procura de financiamento do ensino privado com o desvio de recursos do ensino público e com o favorecimento dos grupos economicamente mais abastados. O ensino público, como direito constitucional, é da responsabilidade do Estado. No entanto, o ensino privado é da responsabilidade dos pais dos alunos. O argumento baseia-se na estratégia de legitimação pela racionalização e pela autoridade. No final, recorre à legitimação pela avaliação moral.

de desviar recursos das escolas públicas, que bem precisam de ser melhoradas, e de ser financeiramente in comportável (dado que o Estado não poderia reduzir correspondentemente o financiamento das escolas públicas), traduzir-se-ia sobretudo em subsidiar um privilégio dos mais ricos.

Esta primeira aproximação ao artigo *O “Ranking” do Ensino Secundário* permitiu-nos atender à importância da população escolar para a lista de classificações dos exames do 12.º ano do ensino secundário, através de três exemplos de escolas públicas. Por outro lado, permitiu-nos também conhecer como é encarado o financiamento do ensino privado, no artigo de opinião. Esta circunstância aparece associada quer ao desvio de recursos do ensino público para o privado, quer ao favorecimento dos grupos sociais com maiores recursos financeiros. Salientamos ainda a acusação feita ao ensino privado de escolher os seus alunos, que pode estar ligada aos resultados alcançados por essas escolas.

Na *Figura 3.37* procurámos sequencializar os assuntos de cada parágrafo do artigo em análise.

Figura 3.37 - Esquema da sequência do artigo.



Ao longo do artigo, o autor recorre à descrição da situação de escolas privadas e públicas: “entre as 100 escolas mais mal classificadas, contamos nada menos de 20 privadas [...], o que fica acima da quota de escolas privadas no ensino secundário, que é de 18,5 por cento [...]” (linhas 66 a 69). No entanto, a argumentação é também usada na valorização dos alunos para a ordenação da lista de classificações dos exames do 12.º ano: “o mais importante vector singular é porventura constituído pelos próprios alunos” (linhas 9 e 10) e na denúncia feita ao ensino privado: “Como seria de esperar, é também nestas alturas que aparecem os campeões do ensino privado a defender o financiamento público das escolas privadas” (linhas 80 e 81).

Ao longo do artigo conseguimos encontrar representações da estrutura social sobressaindo a estrutura económica por diversos momentos, designadamente quando é feita referência à população escolar em “os resultados de uma escola dependem essencialmente da qualidade dos alunos e o seu desempenho” (linhas 10 a 12) e em “as

melhores escolas privadas são indubitavelmente os colégios selectos das elites económico-sociais” (linhas 54 e 55), por exemplo. Importa acrescentar que parece existir alguma tensão entre a voz do autor e a do ensino privado (linhas 80 a 83) em que o primeiro profere acusações aos “campeões do ensino privado” (linha 80 e 81).

A ACD do artigo permitiu-nos também identificar a presença de suposições existenciais (linhas 25 a 29) em que é considerado o lugar de classificação dos exames do 12.º ano do ensino secundário da Escola Infanta Dona Maria e o lugar de classificação, na mesma lista, da Escola Dom Duarte. Contudo, podemos encontrar igualmente suposições proposicionais, evidentes na proposta do autor no início do artigo.

Procurámos verificar como apareciam no artigo os termos: aluno, Escola, ranking e resultado(s). Na *Tabela 3.22* identificamos os termos referidos no artigo, bem como algumas das observações que nos foram ocorrendo. Salientamos, porém, que encontrámos e assinalámos 41 verbalizações do termo escola(s), pelo que só referimos as verbalizações que conduzem a observações diferentes, de forma a evitarmos repetições.

Tabela 3.22 - Verbalização dos termos *aluno*, *Escola*, *ranking* e *resultado(s)* no artigo.

Termos	Verbalizações	Observações
Aluno(s)	Imagine-se uma troca de alunos o mais importante vector singular é porventura constituído pelos próprios alunos qualidade dos alunos e o seu desempenho frequentadas maioritariamente por alunos alunos oriundos das freguesias rurais. aos respectivos alunos. alunos provenientes Uma boa parte dos alunos provém da zona rural, o número reduzido de alunos levados a exame selecção dos alunos percentagem de alunos submetidos liberdade de escolha dos alunos	Referência a situação hipotética. Valorização dos alunos. Importância do aluno para a classificação da escola. Caracterização da população escolar. Responsabilização dos alunos. Caracterização da população escolar. Desvalorização da localização do colégio de Vila Real. Acusação ao ensino privado. Referência à elaboração da lista. Acusação ao ensino privado.
Escola(s)	a escola que ficou em último qualidade da gestão da escola, os resultados de uma escola onde existem várias escolas escola Infanta Dona Maria, que é a	Descrição. Importância da gestão. Identificação de fatores condicionantes para os resultados na lista. Parque escolar nas zonas urbanas. Identificação e caracterização de uma

	escola pública	escola.
	do quadro na escola	Referência ao corpo docente.
	O panorama da escola e do meio	Relação entre a escola e a localização.
	deslocar-se diariamente para ir à escola	Referência à distância entre a escola e a residência dos alunos.
	dos melhores resultados das escolas privadas	Menção à posição das escolas privadas na lista.
	melhores escolas privadas são vedado às escolas públicas	Caracterização das escolas privadas bem posicionadas na lista.
	é livre a criação de escolas privadas	Comparação entre escolas privadas e públicas.
	Quem preferir as escolas privada	Reconhecimento da liberdade de ensino.
<i>Ranking</i>	O "Ranking" do Ensino Secundário	Referência à escolha dos pais.
		Uso isolado do termo. Substituído por lista de classificações, crítica implícita ao termo.
Resultado(s)	O resultado seria o mesmo?	Espera pela resposta do leitor
	os resultados de uma escola	Identificação de condicionantes
	a escola com piores resultados	Referência à escola de Pampilhosa da Serra.
	dos melhores resultados	Referência ao ensino privado.
	o que é a admirar nos seus resultados é que estes não sejam melhores do que são	Admiração perante os resultados do ensino privado.

Pela *Tabela 3.22* é notório que os alunos aparecem associados aos resultados dos exames. E, portanto, à posição de cada escola na lista de classificações dos exames do 12.º ano. Neste sentido, o termo aluno ou alunos, no plural é usado para caracterizar a população escolar de determinadas escolas e com isso encontrar justificações para o seu posicionamento na lista. Pelo que, podemos inferir que os resultados obtidos pelos alunos reproduzem a estratificação social. O termo escola, ou escolas, surgiu várias vezes ao longo do artigo quer associado à descrição da população escolar, quer associado, por exemplo, ao ensino privado. É interessante identificar as relações que o termo resultado(s) estabelece pois ele serve para identificar o que permite a uma escola estar bem posicionada na lista, mas serve também para desvalorizar o ensino privado. Por um lado, porque “as melhores escolas privadas são indubitavelmente os colégios selectos das elites económico-sociais” (linhas 54 e 55), por outro porque “o panorama das demais escolas privadas não é melhor do que os das públicas” (linhas 65 e 66).

Na revisão de literatura que efetuámos foi atribuída grande importância às metáforas. Sendo assim, registámos e organizámos em grupos as metáforas, e as imagens figuradas que encontrámos no artigo: educação, gestão, regulação e social (Figura 3.38). Salientamos que as cores dos campos da figura correspondem às cores

com que as metáforas e as imagens figuradas foram explicitadas na desmontagem do artigo que figura, em Apêndice XI.

A figura evidencia que no artigo existe um maior número de metáforas ou de imagens figuradas em torno do campo gestor do que em torno dos outros três campos. É pois notório que no artigo a gestão tenha maior importância do que os outros campos, mas talvez, de forma surpreendente. O artigo não utiliza na argumentação referências pertinentes no campo da educação, este serve, apenas, como fator descritivo.

Deste modo, podemos refletir como num artigo de opinião sobre os resultados da lista de classificações dos exames do 12.º ano se infere que as escolas do ensino privado só estão melhor posicionadas pela qualidade e pelo desempenho dos seus alunos. Esta consideração pode servir para legitimar o termo do artigo quando é referido que ao Estado não cabe o financiamento do ensino privado. O mesmo propósito pode ser atribuído ao uso do discurso direto (linhas 32 a 39) quando o autor cita a presidente da Escola Infanta Dona Maria e uma das alunas da referida Escola.

No entanto, conseguimos encontrar várias dicotomias neste artigo: o Estado opõe-se aos “campeões do ensino privado”, as classes trabalhadoras às elites sociais e a educação como bem social opõe-se à educação como bem individual. Esta última dicotomia pode traduzir-se no confronto entre a educação como direito de todos, universal, e a liberdade de todos escolherem a sua educação.

Figura 3.38 - Metáforas e imagens figuradas presentes no artigo.

Educação	Gestão	Regulação	Social
•motivação dos professores •estabilidade do corpo docente •escolas privadas •campeões do ensino privado •escola pública, plural, não confessional, em igualdade de circunstâncias.	•a primeira escola cairia abissalmente na ordenação •a segunda subiria espectacularmente •a qualidade da gestão da escola, o rigor •os resultados de uma escola •qualidade dos alunos e o seu desempenho •qualidade do ensino básico •obviamente de médias •o seu desempenho varia consideravelmente •piores resultados •alta qualidade •nos seus resultados •melhores resultados mas também os piores •gestão, disciplina, rigor, autonomia e responsabilização, avaliação •financiamento público das escolas •financiar as escolas privadas •recusos das escolas públicas •financeiramente incoportável	•Liberdade de escolha dos alunos •Liberdade de ensino •O ensino público é um direito, o ensino privado uma liberdade	•elites sociais •elite social da cidade •zona nobre da cidade •zonas mais isolodadas e deprimidas •em casa são chamados •colégios selectos das elites •o argumento da superioridade •um privilégio dos mais ricos

Discussão. É pois possível pensar que o Estado não precisa financiar o ensino privado porque os bons resultados destas escolas só se devem à sua população escolar. Por outro lado, o Estado não pode prejudicar o ensino público, onde é garantida a igualdade de circunstâncias, para financiar o ensino privado, onde os alunos são seleccionados.

3.5 - 3ltima P3gina

O quadro Two Girls Reading encaminha-nos para a problem3tica do discurso, onde o leitor n3o surge apenas no momento em que o indiv3duo consegue decifrar o c3digo escrito ou interpretar a mensagem. Picasso parece mostrar, neste quadro, que o leitor aparece no nascimento do indiv3duo e que a sua forma33o ocorre durante toda a vida. No entanto, podemos ainda considerar a leitura como um momento de partilha de conhecimento entre diferentes grupos e como forma de estabelecer rela33es.

Neste cap3tulo procur3mos identificar as caracter3sticas da nova classe m3dia, de acordo com Bernstein, bem como distinguir este grupo social da velha classe m3dia. Estas finalidades permitiram-nos conhecer correla33es entre o espa3o familiar e o escolar para a nova classe m3dia.

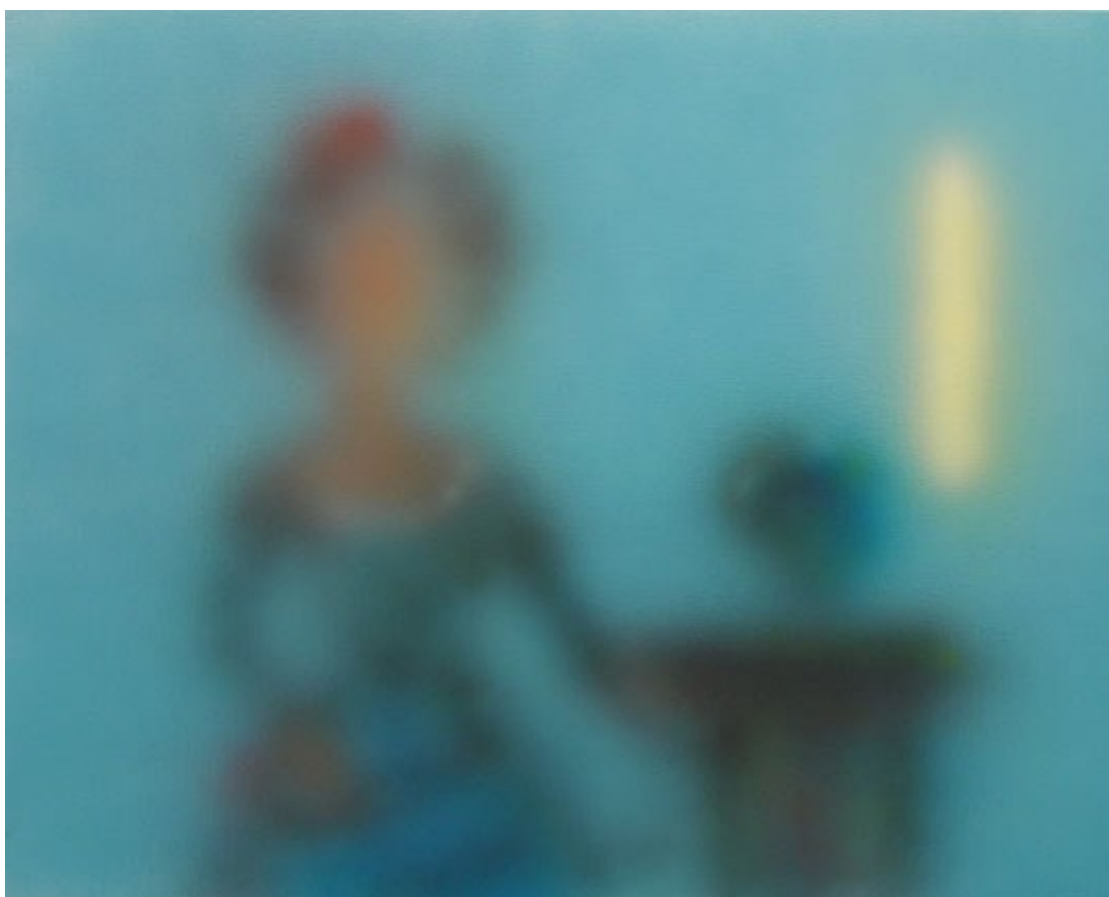
Pareceu-nos, ent3o, inevit3vel conhecer Bourdieu pelo interesse que depositou na compreens3o das desigualdades escolares como consequ3ncia dos desajustes sociais e culturais dos alunos. Ali3s, o artigo de opini3o que analis3mos – O “Ranking” do Ensino Secund3rio – chama a aten33o de que o bom posicionamento nas listas de ranking se deve 3 popula33o escolar cabendo ao Estado o dever de garantir a todos uma educa33o de qualidade.

Por outro lado, podemos considerar que as fam3lias melhor relacionadas com o sistema de ensino podem matricular as suas crian3as nas escolas mais bem classificadas na lista de rankings. Esta situa33o pode conferir-lhes alguma vantagem em rela33o 3s fam3lias que est3o em condi33es contr3rias.

Neste sentido, interessa-nos perceber como as fam3lias podem participar na vida escolar dos seus filhos atrav3s, por exemplo, da escolha da escola que podem frequentar. No cap3tulo IV estudaremos de um modo mais expl3cito a primeira hip3tese que definimos para a nossa investiga33o: Os artigos de opini3o sobre a educa33o assumem e legitimam a parentocracia na nova classe m3dia.

IV

Os artigos de opini3o assumem e legitimam a Parentocracia



Noronha da Costa (2001). Sem t3tulo.

A criança que fui n3o viu a paisagem tal como o adulto em que se tornou seria tentado a imagin3-la desde a sua altura de homem. A criança, durante o tempo que o foi, estava simplesmente na paisagem, fazia parte dela, n3o a interrogava, n3o dizia nem pensava, por estas ou outras palavras: "Que bela paisagem, que magn3fico panorama, que deslumbrante ponto de vista!"

Jos3 Saramago (2006, p. 15)

Saramago ao abrir este capítulo sobre a parentocracia permite-nos, na nossa interpretação, antever que a análise crítica do discurso, em torno do direito dos pais escolher a escola dos seus filhos e portanto o seu percurso escolar, carece de uma revisão de literatura adequada. Pois, se num primeiro momento fomos coagidos a ir num determinado caminho, num segundo momento fomos forçados a interrogar “a paisagem”, tal como o adulto de Saramago.

Naturalmente que à medida que o nosso estudo se foi desenvolvendo, fomos tentados a aceitar, sem grandes dúvidas, que os meios de comunicação social alcançam uma imensa importância na nossa vida quotidiana. Porém, aceitamos igualmente com facilidade, que os autores dos artigos de opinião recebem algum merecimento por parte dos seus leitores. Como verificámos no capítulo II – A Comunicação Social enquanto Poder, os jornais têm leitores com um perfil específico, por isso os comentadores podem participar nas colunas de opinião de acordo com as características da sua audiência. Percebemos também que o conteúdo dos artigos escritos pelos comentadores pode ter consequências na tomada de opinião dos seus leitores. Melhor dizendo, há a possibilidade dos artigos de opinião justificarem algumas das ideologias, opiniões ou tomadas de atitude dos seus leitores, mas também há a possibilidade de os artigos de opinião contribuírem para a sua formação.

No entanto, podemos ainda considerar que a representação da Escola e dos professores vinculada pelos meios de comunicação social, em geral, e pelos artigos de opinião, em particular, pode influenciar as características e motivar determinadas decisões políticas bem como influir fortemente nas exigências sociais e pedagógicas dos atores educativos – alunos, pais dos alunos, professores e Estado, por exemplo. Neste sentido, Weber e Mitchell (1995) explicam: “education professors sometimes feel unable to combat what they perceive as firmly entrenched stereotypes and ideas about teaching” (p. 27).

Por exemplo, Pereira e Andrade (2005) reforçam a importância que os meios de comunicação social têm na formação da opinião pública: “o poder de difusão de crenças, aliado à abordagem jornalística dos fatos sociais, inteiramente voltada à banalização e geralmente à simplificação deformadora, contribui para conformar os pontos de vista da população sobre os mais diversos assuntos” (p. 130). Os mesmos autores adiantam que os meios de comunicação social são capazes de divulgar e de incrementar determinadas atitudes no seio da educação:

No caso da educação, a melhor escola, o modo de educar crianças, a competência pedagógica, as funções da universidade, o bom professor, entre outros temas, enfocados desde uma mistura de senso comum e erudição pedagógica, são disseminados e inculcados a partir das

interpretações operadas pelas formas
jornalísticas de classificação, modificando nos
agentes [...] não apenas suas percepções sobre
a educação, como também suas próprias práticas
educativas. (p.131)

Sobre a participação dos pais na Escola, Bernstein (2001) considera que esta não deve ser entendida como uma atividade democrática participativa, mas antes, uma pequena abertura à antiga estratificação das escolas e dos currículos. Por outro lado, Durkheim (2007) defende que a educação das crianças ocorre no espaço doméstico: “A criança, diz-se, é antes de mais dos seus pais: é pois a eles que pertence dirigir, como entenderem, seu desenvolvimento intelectual e moral. A educação é então concebida como uma coisa essencialmente privada e doméstica” (p. 60).

Perante esta dualidade entre o espaço familiar e o espaço escolar questionamos se algumas das ideias expressas pelos comentadores – publicadas nos jornais diários de referência, generalistas e de dimensão nacional – se podem relacionar com o conceito de parentocracia, parentocracy na literatura anglo-saxónica. Por outro lado, Nóvoa (2002) abre a discussão em torno da solução encontrada por muitos para responder à crise da escola, com o provável regresso ao espaço privado: “A combinação de um individualismo assente em ambientes familiares e religiosos com uma lógica de mercado e de competição tem-se revelado muito poderosa e influente” (p. 247).

Nesta suposição, podemos admitir que os artigos de opinião deixam transparecer aquilo que os pais podem exigir ao meio escolar. Contudo, podemos igualmente aceitar que estes artigos manifestem as intenções das famílias para com a escolarização seus filhos. Provavelmente, o grande interesse de todos pela educação está na perspetiva de que esta pode determinar as oportunidades de vida futura de cada criança; além do mais, à educação é igualmente atribuída a capacidade de promover igualdade de oportunidades.

Com base nos trabalhos de Brown, que utiliza o termo parentocracy para identificar os pais como decisores na educação formal das suas crianças, Silva e Stoer (2005) referem que a parentocracia “corresponderia a um aparente maior poder dos pais, traduzindo por uma maior regulação estatal que encoraja a constituição de associações de pais e de representantes dos pais em órgãos da escola” (p. 15). Foi aliás a leitura do livro de Pedro Silva: Escola-Família, uma relação armadilhada, resultado da sua tese de doutoramento, que contribuiu para o nosso primeiro contato com o conceito de parentocracia e o aparecimento da primeira hipótese de trabalho: Os artigos de opinião sobre a educação assumem e legitimam a parentocracia na nova classe média.

4.1 – As Três Vagas em Educação

Decidimos seguir a orientação de Brown na definição de três vagas, ou vias, para a educação, uma vez que coube a este autor o nosso encontro com o conceito de parentocracy (parentocracia). Brown (1990) reconhece a existência de três vagas em educação e relaciona a primeira com o desenvolvimento do então ensino básico ou elementar: “this schooling of the working-class was primarily concerned with the inculcation of basic information and knowledge seen to be appropriate for their predetermined (ascribed) place in society” (p. 66). Nesta vaga pudemos assistir ao alargamento da escolarização a toda a população, pelo que se assumiu o compromisso de a Escola facultar o sucesso a todos de modo a garantir que todos tirassem proveito da escolarização.

Contudo, Brown (1990) advoga também que a primeira vaga veio confirmar as divisões sociais já existentes; assim, a educação elementar destinada aos trabalhadores com menores recursos apenas possibilitou que estes cumprissem as suas funções: “Elementary education was largely denned in terms of instruction to meet the minimum requirements perceived to be necessary in order for the labouring poor to fulfill their future roles in a changing society” (p. 68). Pelo contrário, o autor defende que a educação secundária seria destinada à classe média de forma a garantir a manutenção das elites: “Secondary education [...] existed primarily to provide an education perceived to be suitable for a 'gentleman', and in order to ensure the reproduction of social and economic elites” (p. 68).

A segunda vaga é aceite por Brown (1990) como a via em que se admite a importância do mérito individual na realização de cada um: “the second wave can be characterised as one involving a shift in educational ideology and policy from that based upon social ascription to one based upon age, aptitude and ability” (p. 66). Desta maneira, podemos aceitar que a segunda vaga correspondeu a um corte com o princípio ideológico de então, já que admitia que fossem dadas oportunidades a todos os indivíduos de acordo com as suas capacidades e não de acordo com a sua origem social.

Apesar de Brown (1990) reconhecer que as desigualdades escolares, bem como as desigualdades por melhores condições de vida foram mantidas durante a segunda vaga, confirma que elas foram diminuindo: “It also needs to be recognised that during the 'second wave', gender inequalities have declined, despite the fact that important gender divisions remain” (p. 71). Por outro lado, afirma que o investimento na educação, durante esta vaga, correspondeu a um incremento da competitividade económica: “It was also assumed that an investment in education was both a sure way of maintaining economic competitiveness, and, for the individual, an insurance policy against unemployment” (p. 70).

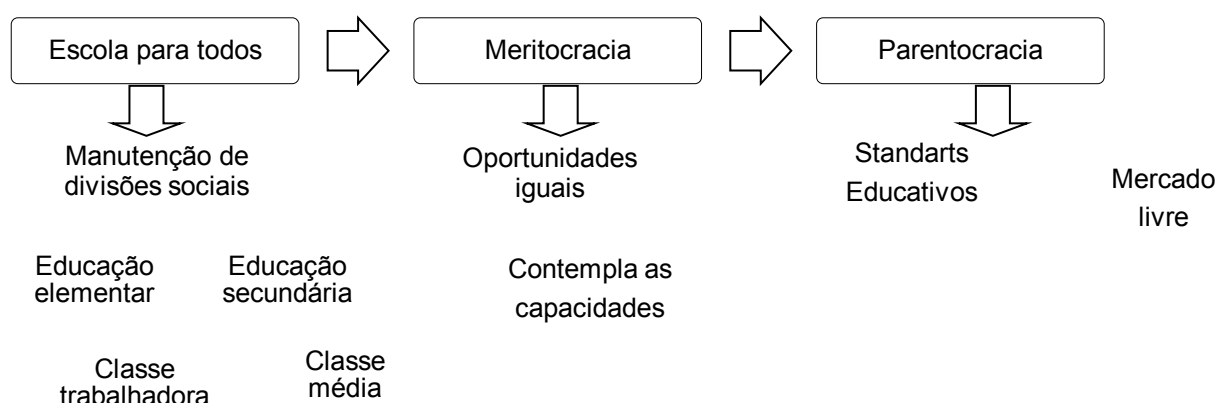
A terceira vaga está, pois, relacionada com o conceito de parentocracia, desenvolvido por Brown (1990): “The third wave can be characterised in terms of the rise of

the ideology of parentocracy. This involves a major programme of educational privatization under the slogans of 'parental choice', 'educational standards' and the free market'" (p. 67).

O autor admite que esta vaga é entendida como um inimigo para a classe trabalhadora e compara-a ao fruto proibido do Jardim do Éden; tal como a maçã, também a parentocracia surge como uma tentação para as classes económica e socialmente mais desprotegidas. Estas, ao serem seduzidas pelos benefícios da competição, são enganadas ao encontrarem a reprodução e a legitimação de desigualdades: "it was there to tempt the working classes but it would ensure their damnation as they were duped into believing that the competition for credentials was fair, rather than fixed, in order to reproduce and legitimise existing inequalities" (p. 72). A respeito da parentocracia, Brown (1990) adianta ainda: "where a child's education is increasingly dependent upon the wealth and wishes of parents, rather than the ability and efforts of pupil" (p. 66).

A identificação destas três vagas por parte de Brown (1990) assumiu grande importância no desenrolar da nossa investigação. Assim sendo, procurámos projetar a sequência das três vagas, ou vias, de forma a tornar a sua leitura e interpretação o mais claras possíveis (*Figura 4.39*).

Figura 4.39 - As três vagas identificadas por Brown (1990).



Em defesa da parentocracia, Firestone e Shipps (2006) parecem considerar que os pais dos alunos devem poder escolher a escola dos seus filhos, sem outras interferências: "The idea has been justified as a way to provide children with access to the schooling their parents want, rather than that which local civic elites and governments provide" (p. 87).

No entanto, Silva (2003) identifica alguns condicionantes, pois a seu ver a parentocracia só se pode manifestar se existirem concretamente ambientes escolares diferentes: "a escolha parental só faz sentido mediante uma efectiva oferta educacional diversificada. Se, a prazo, obtivermos apenas mais do mesmo, em rigor deixa de haver escolha" (p. 59). Sobretudo em regiões mais isoladas, onde há apenas a oferta de um estabelecimento de ensino, a ocorrência da terceira vaga estaria, logo à partida, impossibilitada de acontecer; além desta situação, nem sempre é notório o carácter

particular dos estabelecimentos de ensino.

Se aceitarmos que todos os pais são livres para traçarem o projeto educativo dos seus filhos e nomeadamente para os mudarem de escola quando assim o entenderem, somos também tentados a admitir que todos os estabelecimentos de ensino precisam de fortes incentivos financeiros, e de outra ordem, para assim poderem atrair o seu público bem como para se manterem personalizados, ou seja, adaptados às preferências e às necessidades dos alunos e dos professores.

4.1.1 – A Parentocracia

Num texto que aborda a retórica e a realidade do esquema direto de subsídio, em Hong Kong, Tse (2008) refere como as reformas, sobre a capacidade dos pais escolherem a escola dos seus filhos, estão a chamar a atenção de numerosos estudiosos: “This advent of school choice reform has captured much attention in the public policy and academic realms, with many volumes of literature focusing on policy developments in school choice produced during the past 10 years” (p. 629). Considera que as escolas que têm recebido, em Hong Kong, apoio financeiro direto, além do financiamento que obtêm das famílias dos alunos, têm maior controlo sobre os currículos, sobre a admissão de alunos e sobre a gestão do que as escolas públicas. Assim, Tse (2008) salienta: “how a policy purporting to appeal to choice, diversity, and competition undermines equality, community, and democracy” (p. 628); e conclui autor conclui, de acordo com os dados obtidos através da sua investigação, que a possibilidade de escolha de alguns pais é feita à custa da diminuição de escolhas de outros: “the benefits some parents and schools enjoy by being afforded more choices are often achieved at the expense of fewer choices for others” (p. 628).

Também Power, Edwards, Wigfall e Whitty (2003) descrevem como em 1988 ocorreu a reforma educativa no Reino Unido (Education Reform Act): “Since the 1988 Education Reform Act, the English education system has been extensively restructured on marked principles” (p. 19). Os mesmos autores alegam que as justificativas políticas e as diversas investigações que se sucederam indiciam que a escolha parental constitui algo de novo: “Political justifications for these changes, and ensuing research into their consequences, often seem to assume that parental choice and diversity of provision are new phenomena” (p. 19). Embora uma investigação que envolveu entrevistas a 400 famílias, na década de 1980, ter mostrado que os pais da classe média já se sentiam consumidores, como Power, Edwards Wigfall e Whitty (2003) mencionam: “Most had spent considerable time and effort weighing up the various options, even where their eventual choice had been based more on stereotyping than on information about the alternatives” (p. 19).

Por outro lado, Gorard, Fitz e Taylor (2001) explicam que procuraram escrever um

artigo que servisse de resposta à questão colocada por Goldhaber (2000): “School Choice: Do we know Enough?” (p. 18). Os autores começam por apontar o caso da implementação do national program of parental choice of schools: “all publicly funded schools in England and Wales are ‘choice schools,’ and all publish raw-score outcome figures termed ‘performance’ tables” (p. 18). E esclarecem que este programa nacional deu, a todas as famílias, o direito de escolherem a sua preferência pela escola que os seus filhos devem frequentar; além do mais, o mesmo programa impediu que as escolas pudessem recusar a entrada a algum aluno, desde que o número limite de admissões não fosse atingido.

Apesar do tema da livre-escolha da escola ser aliciante, atual e útil, Gorard, Fitz e Taylor (2001) lamentam a falta de investigação académica nesta área. No entanto, referem que os trabalhos académicos têm indicado, como problemas para a livre-escolha, a limitação do mercado, razões de ordem familiar e razões ligadas ao próprio processo. Talvez a escassez de estudos leve, então, os autores a desvalorizarem aparentemente aquelas conclusões; por exemplo, denunciam que embora a investigação desenvolvida por Gewirtz et al. (1995) acolhesse, apenas, 120 entrevistas a famílias envolvidas no processo da livre-escolha, os autores generalizam as conclusões que dela retiraram: “Yet it is being cited, sometimes even by the authors themselves, as evidence of the long-term impact of school choice” (p. 18). Além do mais, Gorard, Fitz e Taylor (2001) adiantam que os dados desta investigação foram alvo de crítica por parte de outros autores:

This work has been challenged by some (e.g., Tooley, 1997) for its published errors in classifications, its lack of working-class respondents, and for its ignoring of the difference between choosing a school for the first child as opposed to for all subsequent children [...]. (p. 18)

Contudo, Gorard, Fitz e Taylor (2001) fazem igualmente referência a trabalhos de outros investigadores, nomeadamente ao de Willms e Echols (1992), que, segundo eles, traz algo de importante para a investigação: “suggested that parents use their impression of the socio-economic status of existing pupils to help in choosing a new school. This is an important finding” (p. 18). Gorard, Fitz e Taylor (2001) referem que Willms e Echols (1992), a par de outros investigadores, defendem que as escolas estão a tornar-se mais estratificadas, mas esclarecem que há ausência de estudos que possam levar a tais conclusões; além disso, afirmam que, ao contrário do que é sugerido, a situação anterior não era exemplar:

These studies cannot show the stratifying effects of markets because neither has equivalent data from the prior non-market system to draw comparisons with (or indeed from any other year). In reaching their conclusions, both studies assume that the status ante was an ideal situation, whereas it was, in fact, a school system already heavily stratified in

terms of area of residence (known colloquially as
'selection by mortgage'). (p. 18)

Estas dualidades, apesar de terem uma natureza delicada, obrigam-nos a pensar criticamente perante pontos de vista diferentes. A defesa de perspetivas contrárias traz novamente a este nosso trabalho a discussão em torno da hegemonia. Deste modo, podemos igualmente ponderar se a investigação académica obedece, ou não, a intenções menos próprias.

Ainda assim, vale a pena refletir na questão levantada por Gorard, Fitz e Taylor (2001): "We all appreciate choice as consumers in some areas, so why not others?" (p. 19); pois a sua simplicidade é quase mordaz, para alguns, por induzir ao esquecimento das relações de poder em que normalmente os grupos sociais mais privilegiados adquirem vantagem.

Gorard, Fitz e Taylor (2001) todavia levantam três possíveis argumentos para a discussão em torno deste tema. Em primeiro lugar, salientam a sua popularidade: "this approach is justified by the popularity of school choice programs in opinion polls and in the increasing participation of many sections of society after such policies have been introduced" (p. 19). Em segundo, realçam a importância da equidade, já que as crianças economicamente desprotegidas têm agora a oportunidade (pelos menos aparente) de frequentar escolas fora da sua área residencial: "Choice of school extends to all a privilege that was previously available only to those able to afford houses in desirable suburban catchment areas or to send their child to a fee-paying school [...]" (p. 19). Por fim, os autores sublinham a importância das forças de mercado no impulso dos standards educacionais: "Successful schools will be popular; weaker schools will be unpopular and will progressively lose their per capita funding until they either improve or close. Over time, therefore, the general standard of schools will be higher" (p. 19).

Contrariando as investigações que citaram, Gorard, Fitz e Taylor (2001) procuram defender as conclusões do seu trabalho referindo que usaram diferentes conjuntos de dados: organização da escola, resultados de exames, faltas injustificadas, número de alunos, número de refeições gratuitas, grupos étnicos existentes, primeira língua e medidas de apoio a alunos com necessidades educativas especiais. Dessa maneira conseguiram, na sua opinião, superar alguns problemas de menor valor: "In general, we feel that the methods of analysis, the number of triangulating indicators, and the sheer scale of our evidence overcome any minor problems we may have encountered" (p. 19). Os autores concluíram, assim, que as escolas têm, após o incremento do processo de livre-escolha, mais grupos sociais apesar de mostrarem maior estratificação social:

Despite recent signs of a resurgence of stratification
in English schools [...] schools are now significantly

more socially mixed than in 1988 in the sense that the intake to each school is generally a better reflection of the wider society from which it recruits (at least in terms of the most disadvantaged sections of each community). (p. 21)

Neste contexto, Gorard, Fitz e Taylor (2001) desenham seis poss3veis explica33es para os resultados a que chegaram. O esquema da *Figura 4.40* procura sintetizar os argumentos dos autores de modo a simplificar a sua interpreta33o.

Figura 4.40 - Seis poss3veis explica33es para o aumento de grupos sociais nas escolas do Reino Unido.

Forças de mercado	Fam3lias com acesso a escolas fora da sua 3rea residencial
	Incremento do melhoramento dos resultados escolares
Hist3ria da Educa33o	Melhoria cont3nua e global
Rela33o causa efeito entre a estratifica33o social de resid3ncia e a escolar	Quebra da conex3o
Aumento dos indicadores da pobreza	Igualdade na "pobreza"
Reorganiza33o das escolas	Procura das escolas
Desempenho das autoridades de educa33o local	Protec33o das escolas atrav3s do sistema de admiss3o

Como primeira explica33o, sugerem que as forças de mercado t3m permitido que as fam3lias pobres frequentem escolas em locais que antigamente lhes estavam vedados; por outro lado, t3m igualmente fomentado o melhoramento dos resultados escolares: "Market reforms have worked insofar as they have allowed poor families to attend schools in areas they cannot afford to live in and encouraged schools to concentrate on improving examinations scores" (p. 21).

Seguidamente Gorard, Fitz e Taylor (2001) fazem referência à história da educação do Reino Unido: “The history of U.K. schooling has generally been one of continuous improvement and ‘comprehensivisation’” (p. 21).

É argumentado igualmente que o processo de estratificação social escolar, como consequência da estratificação social do local de residência, seria interrompido pelo de livre-escolha: “Therefore, either the policy of open enrolment broke the rigid link between area of residence and school assignment, or residential stratification has declined over the same period” (p. 21)

Gorard, Fitz e Taylor (2001) sugerem também que o período de tempo entre 1989 e 1996 correspondeu a um aumento dos indicadores da pobreza, concluindo: “What we maybe seeing is therefore greater ‘equality of poverty’” (p. 21).

Como quinto argumento identificam a possibilidade de os resultados estarem relacionados com a reorganização das escolas: “School reorganizations, especially closures, may have affected previous school intakes in new ways” (p. 21).

Finalmente, apontam a forma como as autoridades locais interpretam as alterações políticas: “LEAs [local education authority] have worked to protect schools by managing the admissions system, chiefly in terms of numbers and budget share, in some cases by not adhering to the national legislation” (p. 21).

Perante este cenário, Gorard, Fitz e Taylor (2001) inferem que o sistema escolar é certamente mais justo com o processo de livre-escolha; no entanto, reforçam que na consolidação deste processo, o sistema escolar tenderá novamente para o desequilíbrio social: “The school system in England and Wales is certainly fairer now than it was in 1989, but the most recent trend, long after the maturation of the school choice process, is once again towards unfairness” (p. 22). Os mesmos autores ressaltam todavia que esta tendência para a injustiça não se deve apenas ao processo de livre-escolha projetado pelo Estado: “It would be preposterous to claim, as others have done, that either of these trends was the outcome solely of government policies of increasing parental choice” (p. 22). No desenrolar deste contexto, Gorard, Fitz e Taylor (2001) indicam a importância das mudanças no perfil da população.

Desta forma, os autores reafirmam a necessidade de se realizarem trabalhos académicos rigorosos com vista ao estudo da justiça social: “There is therefore the time to conduct the kind of rigorous large-scale, mixed-method studies needed to address the serious issues of social justice and differential attainment that remain” (p. 22). Não obstante, realçam que o pânico pela parentocracia não faz sentido.

4.2 – Impossibilidades de Ocorrência da Parentocracia

Estas d3vidas conferem com a indica33o de Brown (1990) de que a parentocracia se relaciona com o tipo de escolariza33o. O autor defende pois que a exist3ncia desta vaga pode provocar e refor3ar as desigualdades sociais: “It will be argued here that the existing ‘third wave’ policies will not only reinforce but increase educational inequalities” (p. 66). Consequentemente Brown (1990) relembra que a parentocracia n3o tem surgimento entre as classes sociais menos abastadas, nem tem implicado um maior controlo dos pais:

[...] the ideology of parentocracy has not emerged as a result of a ground swell of popular demand for radical educational reform among a majority of parents, and does not imply an increase in ‘parent power’ over the school curriculum. On the contrary, it has been the State and not parents who have strengthened their control over what is taught in schools. (p. 66)

Esta perspetiva alerta-nos para a quest3o: por que raz3o s3o os grupos mais favorecidos, a n3vel econ3mico e social, que defendem a livre-escolha da escola por parte dos pais?

Lima (2005) classifica como *vers3o fraca* ou *tecnocr3tica da participa33o*, a perspetiva que defende que a concorr3ncia 3 partid3ria da liberdade, mas parece assumir que a participa33o dos pais na escolha da escola dos seus filhos poderia ser encarada num outro 3ngulo, ou seja, numa perspetiva de democracia participativa:

[...] o c3none demoliberal assenta na m3xima de que sem concorr3ncia n3o h3 liberdade, assumindo que a persegui33o diligente do interesse privado de cada um resultar3 na obten33o do interesse geral. Assume, portanto, uma vers3o fraca ou tecnocr3tica da participa33o face 3 teoria da democracia participativa (a vers3o forte), insistindo numa concep33o sociot3cnica, colaborativa ou de tipo participacionista. (p. 78)

O mesmo autor afirma ainda que s3o “as [...] teorias elitistas da democracia que mais abertamente recusam a participa33o democr3tica no processo de decis3o, a educa33o para e pela participa33o e um conceito de cidadania activa e cr3tica” (p. 78). Tamb3m Est3v3o (2004) parece chamar a aten33o para o idealismo hegem3nico presente nos discursos dos direitos humanos:

As concep33es e os discursos sobre justi3a social t3m escondidas rela33es de poder que est3o sob a capa n3o s3 de classe, mas tamb3m de outras vozes ou pertenc3as como do g3nero, ra3a, etnicidade, religi3o, comunidade, sexualidade, idade, cultura, localidade, afilia33o grupal, etc. (p. 2)

Lima (2005) salienta a necessidade de se conhecerem as raz3es desta situa33o quer para investigar as pol3ticas educativas contempor3neas quer para a “compreens3o das raz3es e das consequ3ncias das pol3ticas de devolu33o da educa33o, a que tamb3m

poderíamos chamar de educação devolvida; devolvida pelo Estado para uma sociedade civil crescentemente mercadorizada” (p. 78). Podemos, pois, encontrar desta forma uma impossibilidade para a ocorrência de parentocracia, enquanto benefício.

Perante o panorama do surgimento da terceira vaga proposta por Brown – tida como a da parentocracia – em que é atribuída capacidade de decisão aos pais, entrevistamos que o Estado pode exercer a sua autoridade despercebidamente e sem se comprometer com as suas tomadas de decisão. Tal como refere Sá (2004), “na verdade, para muitos autores, um dos vectores mais salientes dessa onda reformista que afectou os sistemas educativos reflectiu-se no reforço do papel dos pais, enquanto consumidores e numa maior responsabilização da escola perante estes” (p. 270).

Porém, Nogueira (2010) ao descrever como as famílias escolhem a escola das suas crianças, no Brasil, refere que o sistema de ensino reflete as vantagens sociais e económicas de alguns:

Sua segmentação em duas redes [...] divide o público escolar entre o ensino privado, que recruta as categorias favorecidas da população, e a escola pública, que acolhe aqueles que não possuem os meios para pagar pelos estudos e que, de um modo geral, recebem, em contrapartida, um ensino de mais baixa qualidade. (p. 224)

A propósito de perspectivas idênticas à de Nogueira (2010), Estêvão (1998) refere que os setores críticos das ideologias neoliberais e conservadoras a respeito da parentocracia “tem a ver, não propriamente com o facto de tal solução induzir mais qualidade, mas com a forma ‘democrática’ de privilegiar os já favorecidos económica e socialmente, de reproduzir, enfim, as desigualdades sociais” (p. 78).

Nogueira (2010) indica também a existência de um sistema paralelo, a que denomina de paraescolar, que visa preparar os alunos sobretudo para a época de exames, e esclarece que nos jornais não é difícil de encontrar anúncios publicitários que, nas suas palavras, “estampam a propaganda de instituições e profissionais especializados, sobretudo ao final do ano, época dos exames ou das últimas provas bimestrais” (p. 224). À semelhança do que acontece no Brasil, também em Portugal não é difícil de encontrar este tipo de serviços normalmente junto de escolas (públicas e privadas).

No entanto, uma maior participação dos pais na vida escolar dos seus filhos pode também ser entendida como uma forma de legitimar um sistema educativo seletivo e não como um modo de o democratizar. Melhor dizendo, podemos considerar que as famílias, quando estão a escolher a escola das suas crianças, estão também a escolher os colegas e, portanto, o seu grupo de amigos ou as suas relações futuras. A perspectiva de Silva e Hasenbalg (2002) de que existe, no meio escolar, uma dualidade entre selecção e

socialização parece apontar neste sentido: “[...] cada vez mais é através da escolarização formal que as famílias conseguem legar a seus filhos as posições que ocupam na hierarquia social, mas também é por intermédio do sistema escolar que as oportunidades sociais são crescentemente distribuídas” (p. 68).

Igualmente Tse (2008) menciona um estudo realizado na Holanda em que se refere que os pais, quando escolhem a escola dos seus filhos, têm em consideração o meio social e a composição étnica dos alunos que frequentam a escola a par da qualidade do ensino:

Another study in Holland [...] found that parental reasons for school choice are related to social milieu, religion, and ethnicity, on the one hand, and the school's denomination and ethnic composition, on the other hand. General quality of education is a major reason for school choice, whereas group-specific reasons for school choice also exist with Muslim migrant parents, in particular. Muslim migrant parents hold a strong preference for an Islamic education for their children, thus suggesting a risk of self-segregation. (p. 637)

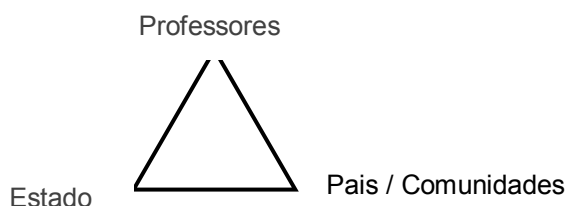
Não obstante, Silva (2003) acrescenta que a parentocracia, além de permitir ao Estado distanciar-se dos efeitos das suas próprias decisões políticas, compromete os pais dos alunos como os principais responsáveis pelos maus resultados escolares:

[...] que esta vaga de parentocracia resulta, por um lado, no reforço do controlo do Estado sobre o sistema educativo ao mesmo tempo que, por outro, reproduz as desigualdades sociais enquanto responsabiliza as famílias pelo sucesso ou insucesso académico dos seus educandos. Por outras palavras, o estado desresponsabiliza-se dos efeitos das políticas por si delineadas e impostas, ao mesmo tempo que culpa as vítimas por aqueles efeitos. (pp. 35-36)

Assim, o triângulo político definido por Nóvoa (1995), com os vértices professores, Estado e pais / comunidades (*Figura 4.41*), parece ajustar-se à terceira vaga definida por Brown (1990), em que o vértice correspondente aos pais/ comunidades adquire agora centralidade.

Quando admitimos que, nesta trilogia de forças, o vértice correspondente aos pais / comunidades assume destaque, somos impelidos a questionar qual dos outros dois vértices perde o domínio (professores ou Estado). Todavia, Nóvoa (1995) afirma que "há uma tentativa de reforço dos laços entre o Estado e os pais/comunidades relegando os professores para o lugar do morto" (pp. 8-9), pelo que o mesmo autor sugere que o Estado é colocado também no centro das questões educativas.

Figura 4.41 - Triângulo Político.⁸⁵



Neste contexto, os professores encontram-se num lugar esvaziado, ou seja, no *lugar do morto*. No capítulo III – Educação, do espaço familiar ao espaço escolar – abordámos os triângulos *enseigner, former e apprendre* propostos por Houssaye (1993) a respeito do modelo compreensivo da construção e do funcionamento da situação pedagógica proposto pelo mesmo autor. Os professores são confrontados com novas funções sociais até porque são compelidos a estabelecerem e a manterem relações com a comunidade local, conforme refere Nóvoa (2002): “A concepção da escola como um espaço aberto, em ligação com outras instituições culturais e científicas e com uma presença forte das comunidades locais, obriga os professores a redefinirem o sentido social do seu trabalho” (p. 254).

À primeira vista, podem, portanto, surgir desencontros entre as figuras geométricas propostas por Houssaye e as perspetivas defendidas por Brown (1990), pois, segundo o autor, o Estado pode transferir responsabilidades para as famílias dos alunos, para que estas resolvam alguns dos problemas que atingem o meio escolar. Neste sentido, o vértice atribuído aos professores seria central, em vez do vértice Estado. A dinâmica de mercado livre, na escolha da escola, pode apoiar esta perspetiva, já que possibilita que o Estado planeie, nesta situação, um cenário de *accountability*, uma tecnologia que permite que a Escola (e os professores) fique sujeita ao controlo público. Estêvão (1998) esclarece a respeito da *accountability*:

[...] este processo constituiu-se de facto num mecanismo de mercado visando, por um lado, uma maior legitimidade e a garantia de um maior controlo da qualidade do ensino ministrado e, por outro, uma avaliação não apenas da eficiência em relação aos padrões substantivos mas também dos objectivos políticos. (p. 81)

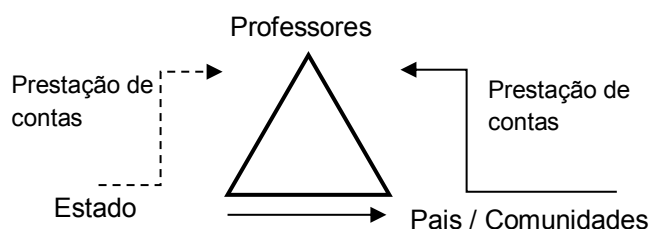
Não obstante, quanto a nós, esta relação pode complexificar-se ainda mais um pouco. Podemos imaginar que o Estado, numa situação de parentocracia, responsabiliza os pais pelas escolhas que fizeram sobre a educação formal dos seus filhos. Conforme Brown (1990) adverte é indelicado culpar o Estado por decisões pessoais que foram tomadas, pelo que o autor conclui que não há liberdade sem responsabilidade: “of course it is no good

⁸⁵ Retirado de Nóvoa (1995, p. 9).

looking to blame the State for personal decisions: one cannot have freedom without responsibility!” (p. 80)

Ora, é natural que os pais, perante tal confronto, sejam forçados a interrogar, por sua vez, o desempenho dos professores. Logo, o Estado nesta situação conseguiria pedir a prestação de contas aos professores, mas de forma indireta conforme evidencia a *Figura 4.42*.

Figura 4.42 - Relação entre o triângulo político e a terceira vaga proposta por Brown (1990).



Da mesma forma, Silva e Stoer (2005) afirmam que muitos docentes defendem que o maior poder paternal nas escolas “o que visa é, afinal, um maior controlo dos encarregados de educação sobre as escolas, controlo este, naturalmente, feito à custa dos docentes” (p. 16). Sendo assim, os mesmos autores esclarecem que o Estado, ao promover um maior poder paternal, estaria a substituir a sua forma de controlo por um controlo simulado: “O poder político [...] promoveria, assim, a substituição do seu controlo directo das escolas e dos professores por um controlo indirecto exercido através dos pais, segundo uma fórmula de controlo mais subtil mas, por isso mesmo, mais eficaz” (p. 16).

Num ideário de *accountability*, a Escola e os professores estão obrigados a realizar o seu trabalho tendo em conta sobretudo os resultados finais dos alunos. Esses resultados são exigidos pelo Estado e tornados visíveis através pela comparação de resultados medidos nos inquéritos estatísticos nacionais ou internacionais. Neste cenário, os professores tornam-se então peças centrais no momento de prestação de contas. Contudo, Silva e Stoer (2005) indicam que a relação entre os pais e a escola pode originar desenhos diferentes, e colocar estes agentes contra o Estado: “a relação entre escolas e famílias pode dar azo a alianças aparentemente *contra naturam*, por exemplo entre pais e docentes contra o poder político” (p.21).

Aliás, no que respeita a Portugal e utilizando aqui o papel da imprensa, parece-nos interessante referir que o *Diário de Notícias* publicou uma reacção de Mário Nogueira, que o aproxima do Estado em detrimento dos pais, a respeito do protesto que envolveu 80 colégios com contrato de associação onde crianças e jovens foram envolvidos: “Também Mário Nogueira considera que ‘há coisas que têm os seus limites e utilizar as crianças para esses fins é um bocado ilegítimo’” (2011, janeiro 26). O protesto que desencadeou esta situação faz, aliás, parte da primeira página do *Público* de 25 de janeiro de 2011 (*Figura 4.43*).

Figura 4.43 - Primeira Página do *Público* de 25 de janeiro de 2011.



4.2.1 - A Prestação de Contas

O conceito de *accountability* surgiu quando tentámos perceber como o Estado se situaria caso os pais pudessem realmente escolher a escola para os seus filhos. Interessa, no entanto, compreender um pouco melhor como este processo se desenrola, porque na ACD de alguns dos artigos de opinião que trabalhámos nota-se o exercício do Estado no controlo da Escola.

Afonso (2009) refere que o conceito de *accountability*, embora seja normalmente entendido por prestação de contas, apresenta a seu ver “alguma instabilidade semântica porque corresponde de facto a um conceito com significados e amplitudes plurais” (p. 58). Assim sendo, define duas dimensões para *accountability*: *answerability* e *responsabilidade*. A primeira dimensão – *answerability* – compreende a responsabilização e as sanções; Afonso (2009) coloca nesta dimensão “a assunção autónoma de responsabilidades pelos actos praticados; a persuasão; o reconhecimento informal do mérito; a avocação de normas de códigos deontológicos; a atribuição de recompensas materiais ou simbólicas, ou outras formas legítimas de (indução de) responsabilização” (p. 59). A segunda dimensão – *responsabilidade* – é tida, como refere Afonso (2009), como o “processo de recolha e tratamento de informações e dados diversos” (p. 60); esta dimensão permite portanto “produzir juízos de valor sobre uma determinada realidade ou situação” (p. 60). O autor comenta ainda que em Portugal começam a surgir sistemas de *accountability* em educação e acrescenta que nesses sistemas predominam “as dimensões referentes ao pilar da prestação pública de contas, isto é, as dimensões da justificação e da argumentação e, sobretudo, da informação” (p. 66).

Já muitos anos antes, Bauch (1993) estabelece uma correspondência entre a parentocracia e a prestação de contas: “School choice is the ultimate stage of parent involvement because it balances accountability between home and school” (142). A

mesma autora realça ainda que a estratégia de Bush para melhorar o sistema educativo norte-americano passou pela promoção da livre-escolha da escola por parte dos pais: “They link accountability, choice, and parent involvement as critical in defining new roles and responsibilities need to improve schools among educators and parents” (p. 121).

Podemos então considerar que a parentocracia pode ser entendida como um processo que conduz à *accountability*. A informação recolhida pode permitir que pelo menos uma parte das famílias, clientes das escolas, teça considerações sobre o desempenho de cada um dos estabelecimentos de ensino. Claro está que estas considerações podem desencadear processos penosos para as escolas com pior avaliação. Nunca é demais frisar que os conceitos de *bom* e *mau* podem ganhar um sentido subjetivo, foram, aliás, verificadas, no capítulo III, diferenças entre a *velha classe média* e a *nova classe média*, no que respeita à escolha da escola para os seus filhos. Pois, enquanto a velha classe média procura um enquadramento e uma classificação forte onde no ambiente escolar se verifique a reprodução cultural, a nova classe média valoriza a identidade pessoal e procura romper com a reprodução de classes.

Não saindo deste cenário, podemos igualmente ponderar o que sucederá com as escolas mais procuradas, ou seja, com as escolas que têm muita procura. Nesta situação, será legítimo permitir que essas escolas escolham os seus alunos? E será legítimo admitir que a prestação de contas incida nos alunos? Melhor dizendo, nestas escolas a *accountability* pode não suceder no sentido dos pais exigirem à escola, mas no sentido da escola exigir aos alunos (e aos pais).

Assim, é natural que ocorra a dúvida: a parentocracia surge como estádio (impulso) para a *accountability* ou surge como um movimento social ligado aos ideais de democracia e de direitos do cidadão?

4.2.1.1 Entre o controlo e a performatividade. Ball (2002) enuncia os três conceitos-chave da reforma da educação: o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade. O último conceito é definido como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança” (p. 4), pelo que o autor considera que o controlo é o elemento chave do movimento da reforma educativa. Neste aspecto podemos encontrar uma ligação com o conceito de *accountability*.

Mas, recordamos que este foi um dos impedimentos que esboçámos para a realização da parentocracia como perspetiva de democracia plena.

Ball (2002) esclarece que os processos de reforma não devem ser interpretados como “simplesmente uma estratégia de desregulação. Eles são, sim, processos de re-regulação” (p. 5). Desta maneira o autor salienta que estes processos não representam o

abandono do controlo pelo Estado, mas antes o encontro de novas formas de controlo. Este pensamento vai ao encontro da dimensão atrás referida de que o Estado assume uma forma de regulação menos visível e, nas palavras de Ball (2002), “mais liberal e auto-regulada” (p. 5). Uma visão semelhante parece ser defendida por Barroso (2005) quando refere que, em educação, as ideias neoliberais tiveram repercussão em reformas estruturais “destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo” (p. 741) e em retóricas discursivas “de crítica ao serviço público estatal e de ‘encorajamento do mercado’” (p. 741).

De forma semelhante, Gay (1996) defende a necessidade de existir controlo centralizado e simultaneamente autonomia individual: “For the advocates of excellence, governing the organization in an enterprising manner requires a judicious mixture of centralized control and individual autonomy” (p. 21), pelo que as organizações precisam de assumir uma postura rígida e flexível: esta situação engaja portanto na noção indiciada por Gay (1996) em “controlled de-control” (p. 61), noção esta noção traduzida em Ball (2002) por “descontrolo controlado” (p. 5).

Por outro lado, Gay (1996) esclarece que na *cultura* está o desenlace para a relação entre a rigidez e a flexibilidade: “The effective management of symbols, meanings, beliefs and values is held to transform an apparent contradiction – between increasing central control and extending individual accountability and responsibility – ‘into no contradiction at all’” (p. 61). Desta maneira podem estar do mesmo lado valores como a eficiência, a economia, a autonomia, a qualidade e a inovação, pois o aumento de controlo do Estado corresponde também a um aumento da responsabilidade individual.

Ball (2002) argumenta que, neste contexto, na escola os professores “são encorajados a reflectir sobre si próprios como indivíduos que fazem cálculos sobre si próprios, ‘acrescentam valor’ a si próprios, aumentam a sua produtividade, vivem uma existência baseada em cálculos” (pp. 5-6). O autor acrescenta que a *performance* decorre da economia, mas também das práticas industriais na medida em que estas relacionam a organização e o desempenho das escolas com os seus ambientes institucionais: “a instalação da nova cultura da performatividade competitiva envolve o uso de uma combinação de devolução, metas e incentivos para se efectuar o replaneamento institucional” (p. 8). Ball (2002) encerra esta discussão fazendo menção ao trabalho do gestor, que “envolve o instalar da atitude e da cultura segundo a qual o trabalhador se sente, ele próprio, responsável e ao mesmo tempo comprometido ou pessoalmente empenhado na organização” (p. 8); além disso, o autor traz para a discussão as teorias de Bernstein sobre as pedagogias invisíveis onde as regras de relação pedagógica – hierarquia, sequência e critério – se manifestam apenas de forma implícita.

São assim encontrados dois efeitos tidos por Ball (2002) como estando aparentemente em oposição: aumento da individualização e filiação em sindicatos (baseada numa cultura de empresa). O autor indica: “Por um lado, eles representam um afastamento dos métodos de controlo dos empregados baseados na ‘pouca confiança’. [...]. Por outro lado são implementadas novas formas de vigilância imediata e auto-monotorização” (p. 9).

Numa perspetiva não muito distante, Barroso (2004) refere que o encontro de “formas de regulação local da escola pública” (p. 76) pode estar na igualdade entre a intervenção do Estado, a participação das famílias e o profissionalismo dos professores. E reforça que esta solução pode permitir a quebra do elo Estado-mercado.

Por sua vez, Chubb e Moe (1990) parecem procurar uma relação entre a *performance* e a livre-escolha: “When it comes to performance, schools are held accountable from below, by parents and students who directly experience their services and are free to choose” (p. 225). O mesmo tipo de argumento parece ser usado por Walberg (2010) quando enuncia: “[...] os alunos americanos não estão atrasados nos primeiros anos de escolaridade. O seu desempenho, quando comparado com o desempenho dos alunos de outros países, piora durante os anos em que aprendizagem é basicamente da responsabilidade das escolas” (p. 13).

Estes argumentos devolvem-nos portanto, a questão inicial: a parentocracia corresponde apenas a uma forma de legitimar a *accountability*?

4.2.2 – A Economia de Mercado

Num texto já considerado clássico, Dale (1994) advoga que, num cenário em que os pais podem escolher a escola que os seus filhos frequentam, as estruturas burocráticas do Estado podem ser supridas dando lugar às de mercado: “E isso será realizado capacitando, encorajando ou mesmo exigindo que as pessoas façam escolhas económicas individuais em educação em lugar da determinação do sistema por decisões políticas colectivas” (p. 110). Uma perspetiva semelhante parece ser assumida por Gorard, Taylor e Fitz (2004) que apontam uma relação entre a livre-escolha e a economia de mercado: “Choice and selection are now cornerstones of education policies wherever these have been shaped by market economics” (p. i).

A privatização da educação pode estar ligada à economia. Como Estêvão (1998) refere a educação “produziria melhorias evidentes na performance da economia, pelo aumento do papel das forças de mercado” (p. 70). O mesmo autor comenta que o processo da privatização da educação encontrou um novo aliado ao associar-se à livre-escolha da escola, o que o leva a considerar: “coerentemente, a preocupação pelo reconhecimento da existência do poder social não é [...] em si mesma relevante, ao mesmo tempo que se

restringem as concepções de bem público e se tende a separar a questão da eficiência da de equidade” (p. 72). Também Estêvão (2004) defende que a educação como um dos lugares naturais de aplicação e expansão dos direitos humanos pertencendo à “segunda geração dos direitos económicos e sociais” (p. 4). O autor explica a posição da Escola face às ideologias de mercado: “[...] uma escola radicalmente mais justa não pode deixar de integrar valências críticas da ideologia de mercado e uma preocupação pela clarificação e educação de valores; ou seja, a educação tem de ser assumida como um outro nome da justiça” (p. 4).

Na continuação do mesmo raciocínio, Estêvão (2004) identifica três metáforas associadas às escolas, podendo cada uma ser vista como: uma empresa educativa, uma escola SA ou mercoescola; ou como uma escola cidadã.

Na escola como empresa educativa Estêvão (2004) salienta a eficiência, a eficácia, a utilidade e a modernização; na escola SA, refere o individualismo, a competição, o valor para os acionistas e a concorrência; já a escola cidadã está relacionada com a igualdade, a solidariedade e o interesse geral. Deste modo Estêvão (2004) conclui que “é visível, então, que as nossas opções em termos de um modelo de instituição educativa condicionam o modo como nos posicionamos face à justiça e aos direitos dos outros” (p. 5)

O mercado é também relacionado por Lima (2005) com as teorias da escolha pública: “Algumas das teses da democracia elitista, da democracia e economia liberais, são agora radicalizadas e conectadas pelo neoliberalismo, a partir dos princípios do governo pelo mercado e das teorias da escolha pública” (p. 81). Ao que o mesmo autor conclui: “A educação passa a integrar-se numa indústria de serviços, num mercado de fornecedores em competição” (p. 81). Neste cenário, Lima (2005) indica que a educação pode adaptar-se à *economia do conhecimento* e defrontar requisitos da competitividade internacional; e que tal situação só se torna possível num contexto de competição: “é necessário que ensine a competir, o que só será possível se, ela mesmo, aprender a competir através da prática da competição” (p. 81). Consequentemente, o mesmo autor indica a educação privada como aquela que está em melhor posição face ao mercado competitivo, todavia refere que esta posição precisa estender-se à educação pública através da criação de *mercados internos*.

Vale a pena ponderar na retrospectiva de Estêvão (2004) sobre a empresarialização e privatização das políticas educativas em Portugal. O autor assinala os finais da década de 1980 com a emergência do “princípio regulador da modernização” (p. 11), identificando duas forças antagónicas presentes na educação: “a educação passa a estar numa tensão entre dois pólos, o da democratização e o da modernização” (p. 11).

Estêvão (2004) adianta então que na década seguinte a inclinação pela modernização permanece, pelo que “o vector da modernização é assumido simbolicamente,

agora, como elemento salvador e providencial da sociedade portuguesa enquanto que o vector democrático é assumido sobretudo como reparador das diferenças” (p. 11). Neste sentido, o autor refere que aliada à modernização, surgem ideologias como a democratização, a inclusão ou o neoliberalismo. Reportando-se à época atual, sugere que a modernização assume formas industriais, onde “se torna necessário emagrecer o sector público, combater o declínio económico e, inclusive, inocular no seu interior fórmulas privatizadoras de concorrência sem no entanto se pretender tornar o sistema educativo descaradamente mercantilizado” (p. 12). Esta perspetiva, bem como a de mercado, apontam portanto que a redução da despesa pública correspondem a melhores formas de compromissos económicos e sociais. O autor menciona ainda que em proveito da maior produtividade, do sucesso económico e de maior justiça (no combate à exclusão e à pobreza) se privilegia “a competição entre fornecedores de serviços, o *empowerment* dos cidadãos, a ambição das organizações, a focalização nos resultados, a consideração dos cidadãos como clientes e a substituição dos mecanismos burocráticos pelos mecanismos de mercado no fornecimento de serviços públicos” (p. 12).

Num sentido não muito distante, Normand (2008) procura encontrar os motivos que levaram a *performance* e a eficácia a assumirem um papel central no paradigma dos sistemas educativos. O autor assume a pretensão de “suscitar a reflexão sobre o papel dos sociólogos da educação na compreensão da interacção dos vários agentes educativos [...] e das novas implicações do capitalismo nas políticas educativas” (p. 49). Normand (2008) pondera que este debate situa-se como resposta à taxa de analfabetismo, às desigualdades sociais entre os alunos, à burocracia, bem como à falta de transparência da acção pública. Sendo assim, neste panorama considera que “o aumento das competências básicas das jovens gerações, o reforço da livre escolha da escola, a descentralização das decisões em matéria de educação e o desenvolvimento de uma cultura de avaliação” (p. 50) são a solução para os problemas atrás enunciados.

Assim, Normand (2008) defende ainda que a prioridade das políticas públicas educativas passou a ser a busca de *performance* ou da eficácia porque “os trabalhos de investigação e de inspecção mostraram, apoiados em números, que as causas do insucesso escolar não deveriam ser procuradas no meio social dos alunos, mas sim nas condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino” (p. 50).

A procura da *performance*, ao obrigar à criação de indicadores capazes de fomentar a comparação entre os alunos, os professores e as escolas, pode promover, como afirma Normand (2008), a criação, no meio escolar, de um ambiente agressivo: “a força dos instrumentos de medida, aliada a uma retórica hostil à escola pública, contribuiu para

alimentar, durante várias décadas, a crítica à profissão docente enfraquecendo o vigor da sua identidade colectiva e política” (p. 52).

O mesmo autor faz então referência à lei assinada por George Bush, em 2002, *No Child Left Behind*, e às suas consequências, nos Estados Unidos da América, para as políticas de *accountability*, uma vez que os fundos atribuídos à educação passaram a ser redistribuídos. Normand (2008) explica que numa política de *accountability* e de padrões de ensino são fixados objetivos precisos para os professores, em termos de sucesso escolar. Neste âmbito, o autor sugere ainda que as escolas cujos alunos não atinjam os níveis de competências pré-determinados são coagidas com punições, sendo a mais extrema o encerramento do estabelecimento de ensino.

Este tipo de política educativa potencia portanto a competição entre os professores, de uma mesma escola, mas também a competição entre escolas, tal como sugerem Firestone e Shipps (2006):

Market accountability aims to improve schooling through increased competition: between educators for jobs, educators and external service providers for contracts, and schools for students. Competition with alternative providers is expected to increase teaching and learning efficiency, while competition between schools for students and staff encourages instructional innovation. (p. 86)

Por outro lado, Perelman (2007) comenta de forma depreciativa a lei *No Child Left Behind*, uma vez que obriga os estabelecimentos de ensino a despenderem recursos financeiros em exames: “a lei cinicamente apelidada de *No Child Left Behind Act* exige que as escolas gastem quantias astronómicas em testes. A estimativa de custos directos anuais com testes ronda os 400 milhões de dólares” (p. 14). Perelman (2007) explica as consequências que as escolas com maus resultados sofrem, ao referir que para as atenuar tentam encontrar meios dos alunos atingirem melhores resultados nos testes que lhes são aplicados:

Devido às multas a que as escolas estão sujeitas pelo mau desempenho nos testes, os sistemas educativos não têm alternativa a não ser gastar ainda mais dinheiro em serviços que supostamente deveriam melhorar os resultados dos testes. As cifras gastas nestes testes de valor duvidoso poderiam certamente ser canalizadas para actividades mais produtivas. (p. 14)

Perelman (2007) questiona ainda se esta perda de recursos financeiros não será intencional, pois com o enfraquecimento da educação pública, a defesa da educação privada e aberta ganha um novo argumento. Tal como refere Estêvão (1998), este processo tende a salientar o valor da qualidade e da eficiência em detrimento da igualdade:

Se a privatização tem subjacente a ideologia de que o sector público é ineficaz e a crença na bondade e nos benefícios da produtividade e da competição, compreende-se que, numa primeira tentativa, os seus defensores tendessem a acirrar a competição entre o sector público e o sector privado da educação. (pp. 76-77)

Apesar da discutibilidade destas medidas, Lima (2005) aponta que muitos defendem a competição em proveito da qualidade: “O homo economicus revela-se, de súbito, como o autêntico sujeito pedagógico em construção a partir de um paradigma de cidadania baseado na ‘democracia de consumidores’, de feição elitista” (pp. 82-83). No que respeita à situação em Portugal, Estêvão (2004) relembra o aparecimento do gestor relacionado com a manifestação de novas formas de controlo e de redistribuição de modos de exercer o poder, assumindo as funções de administrador ou de político: “ele tende a ser visto como animador de uma dinâmica de mudança económica e social, baseada no cálculo dos riscos, da eficiência e da performance” (p. 12).

A propósito, Gorard, Taylor e Fitz (2004) referem que a disputa entre pares justifica-se, para alguns, pela presunção de que a competição pode contribuir para o aumento dos standards dos professores bem como para o melhoramento da qualidade do ensino prestado pela escola: “It was argued that where schools had to compete for students it would force them to focus on performance, as measured by student attainment in public examinations, and thus contribute to driving up standards of teaching and learning” (p. 77).

Todavia, Weeden, Winter e Jan (2003) questionam antes o impacto da implementação de exames nacionais, em Inglaterra, nas práticas pedagógicas dos professores. Partindo de uma investigação tendo como apoio as respostas dos alunos, concluíram que apesar dos resultados dos exames ser superior aos de anos anteriores, o que reflete uma melhor preparação para os testes, os alunos não têm necessariamente mais conhecimentos, nem tão-pouco a competência de adaptarem os seus conhecimentos a novas situações mais complexas. Assim Weeden, Winter e Jan (2003) defendem: “they are no more empowered as independent learners than before, indeed perhaps even less so, as the obsession with doing well continues to increase” (p. 5).

Estes investigadores sugerem que as escolas e, por conseguinte, os professores sentem a pressão de manter ou de melhorar a sua posição na lista de ranking, o que pode resultar numa diminuição do tempo de sala de aula para proporcionar aprendizagens ativas aos seus alunos, deixando para segundo plano o desenvolvimento de actividades que visam a promoção da autonomia, da criatividade, da inovação, e a educação para a cidadania, por exemplo. Pelo que podemos entender que as actividades que podem impulsionar este tipo de competências são tidas como alternativas às actividades escolares que promovem os bons

resultados nos exames escolares, e não como colaterais. Neste sentido, Sá (2008) evidencia então que:

as preocupações com a eficiência, a eficácia e controlo da qualidade do produto, quando transpostas para o contexto educativo, podem ainda induzir outros efeitos dramáticos. Uma das implicações será a de valorizar apenas o que é mensurável e evitar tudo aquilo que possa pesar negativamente naquela medição. (p. 430)

Sá (2008) apelida esta forma de avaliação de pobre e preguiçosa, porque reforça o empobrecimento das experiências educativas. Também neste sentido, Weeden, Winter e Jan (2003) asseguram:

Schools meanwhile, under pressure to retain or improve their place in published league tables and to meet specified achievement targets, have little time or energy to consider apparently more ephemeral issues concerning the nature of learning and pupils' engagement with it. (p. 5)

Estes autores ilustram a necessidade dos professores prepararem os seus alunos para os exames nacionais num cartoon reproduzido na *Figura 4.44*.

Figura 4.44 - "what do we have to do?" "Don't worry – just do what I tell you".



Por outro lado, este procedimento avaliativo pode levar ao desenvolvimento de estratégias em que os alunos e os pais são instrumentalizados em função do êxito escolar e conduzidos à certeza de que o êxito da escola levará, posteriormente, ao êxito dos alunos, contudo, esta valorização da *performance* permite o esquecimento das necessidades da criança ou do jovem, como ser único. Uma perspetiva idêntica parece ser defendida por Blasco e Rodríguez (2002):

En este proceso los estudiantes no solo son sometidos a prácticas de diferenciación externa (entre centros) sino también de diferenciación interna (seleccionando grupos, aumentando la competencia entre ellos) en función de optimizar el rendimiento académico. Se han desarrollado nuevas estrategias hacia ellos instrumentalizando al alumno y a los padres en función del éxito – no de los fines – sino del colegio, instrumentalización que éstos aceptan ya que consideran que el éxito del colegio revertirá a la larga en el éxito de los niños. (p. 56)

Da mesma forma, Estêvão (1998), alguns anos antes dos autores que temos vindo a tratar, associa a privatização da educação à reafirmação do Estado: “quanto mais as políticas privatizadoras avançam, mais o Estado tende a consolidar-se, ora através de um controlo mais forte em certas áreas sociais, ora regulando, através de uma presença mais dispersa e mais sublimada, noutras” (p. 75).

Esta situação pode levantar outras questões igualmente importantes. Assim, Gorard, Taylor e Fitz (2004) constataam que a segregação social entre as escolas, nos Estados Unidos da América, começou a aumentar. Pelo que, em consequência da relação entre a livre-escolha e o financiamento das escolas, algumas delas começaram a entrar em declínio:

Schools would tend to become socially segregated, reinforcing their existing polarization in terms of raw-score results, leading to further loss of students in less successful schools, and so on. Popular schools would be over-subscribed and in the allocation of their contested places may, at least inadvertently, show preference to students likely to boost their raw-scores. (p. 16)

Gorard, Taylor e Fitz (2004) identificam, desta maneira, a existência de uma situação viciosa onde as escolas menos bem classificadas, ao se tornarem também nas menos apetecíveis pelos pais dos potenciais alunos, são as que recebem menores apoios financeiros:

A depressing and vicious circle emerges as less popular schools become disproportionately disadvantaged, and aspirational parents leave. As schools become more socially disadvantaged their 'league table' position tends to decline, so more local families might prefer to use alternative schools. (p. 25)

Também Blasco e Rodríguez (2002) referem que as escolas com melhor avaliação e que, por conseguinte, recebem maiores apoios financeiros, são também as escolas com maior disponibilidade para oferecer melhores condições de trabalho aos seus professores, podendo, por isso, fazer uma escolha mais selectiva dos docentes a contratar: “El afecto a mediano plazo es previsible: en un mercado de trabajo desregulado y flexible los mejores maestros estarán com los que puedan pagar más y com los centros que ofrezcan un ambiente de trabajo menos conflictivo y problemático” (p. 57).

Neste contexto, os melhores alunos estão nos estabelecimentos de ensino com os melhores professores. Aos alunos com maiores dificuldades escolares, de carácter permanente ou temporário, são oferecidos os docentes com mérito menos reconhecido. Uma situação análoga ocorre quando aos professores com maior experiência são atribuídos os melhores horários e as turmas com melhor aproveitamento ou comportamento.

Não obstante, Estêvão (2004) defende que as fronteiras entre o ensino privado e o público sofrem modificações devido à nova ordem regulatória, mais competitiva e transnacional.

Não é difícil encontrarmos nos artigos de opinião estudados menções à liberdade de ensinar e de aprender, presentes aliás no artigo 43.º da Constituição da República Portuguesa, aprovada e decretada pela Assembleia Constituinte a 2 de Abril de 1976 (*Tabela 4.23*). Este artigo é várias vezes citado por quem defende a livre-escolha da escola. Porém, Estêvão (2004) salienta a importância da reflexão em torno dos direitos: “sobretudo quando o processo actual parece tender a valorizar os direitos de consumidor em detrimento dos direitos de cidadão” (p. 15).

Tabela 4.23 - Artigo 43.º da Constituição da República Portuguesa.

Artigo 43.º
(Liberdade de aprender e ensinar)
1. É garantida a liberdade de aprender e ensinar.
2. O Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.
3. O ensino público não será confessional.
4. É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

Por outro lado, Normand (2008) menciona os resultados apontados no relatório *A Nation at Risk*, publicado pela Casa Branca, em 1983: “o documento concluiu que a perda de competitividade dos Estados Unidos se devia ao trágico declínio da educação, à inadequação dos programas escolares e à incompetência dos professores” (p. 53). Este texto chegou à imprensa e foi rapidamente difundido através da sua publicação em vários jornais e revistas, tendo, portanto, um efeito alargado. Nele é feita referência ao mérito do aluno e consequentemente à capacidade que todos têm para aprender:

Our recommendations are based on the beliefs that everyone can learn that everyone is born with an urge to learn which can be nurtured, that a solid high school education is within the reach of virtually all, and that life-long learning will equip people with the skills required for new careers and for citizenship. (p. 21)

Neste relatório são também tecidas considerações sobre as diferentes necessidades dos alunos, pois salienta-se que os alunos com sucesso escolar precisam de meios diferentes dos que apresentam maiores dificuldades. Todavia, reforça-se que todos são capazes de se esforçar e de atingir níveis de desempenho:

The most gifted students, for example, may need a curriculum enriched and accelerated beyond even the needs of other students of high ability. Similarly, educationally disadvantaged students may require special curriculum materials, smaller

classes, or individual tutoring to help them master the material presented. (p. 21)

Em *A Nation at Risk* (1983) é recomendado aos pais que recusem tanto uma educação medíocre aos seus filhos como uma educação mediana: “Your vigilance and your refusal to be satisfied with less than the best are the imperative first step” (p. 29). O relatório recomenda ainda que os pais tenham especial atenção ao ensino da matemática, das ciências e da língua materna: “you know that you cannot confidently launch your children into today’s world unless they are of strong character and well-educated in the use of language, science, and mathematics” (p. 29).

Sá (2008) considera que este relatório foi responsável pelo agendamento da crise da educação nas preocupações políticas: “teve um enorme impacto na opinião pública, devido, nomeadamente, à difusão das suas conclusões na generalidade da comunicação social” (p. 429). Este tipo de conclusões é, por vezes, aproveitado para relacionar a educação com a economia, num discurso voltado para a gestão. Por exemplo, Walberg (2010) refere: “O desempenho académico é importante porque os resultados de um país nos exames de matemática e ciência estão fortemente correlacionados com o seu crescimento económico actual e são reveladores do seu crescimento futuro” (p. 15). O mesmo autor acrescenta: “As escolas más chegam a ameaçar as gerações mais velhas, já que a segurança social e pensões depende da existência de uma economia saudável e de uma força de trabalho bem preparada” (p. 16).

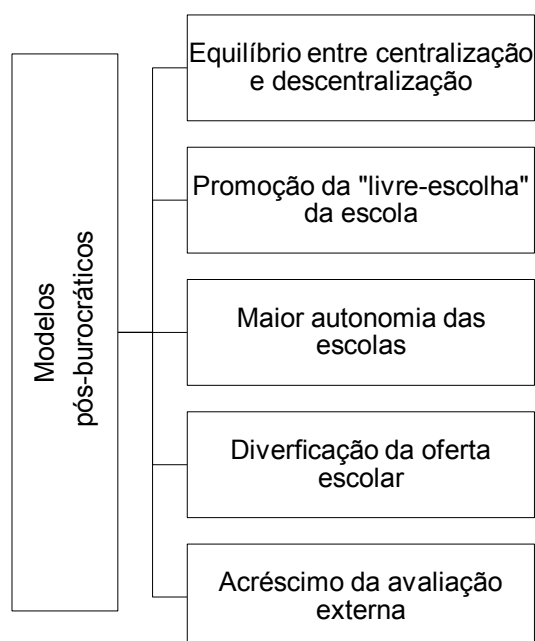
Este tipo de documentos e de suposições sobre a educação podem pois constituir meios de aproximar o sistema educativo ao mundo empresarial, mas podem corresponder também a formas de fundamentar as ideologias de performance. Por conseguinte, surge a defesa de vouchers para favorecer o funcionamento livre do mercado escolar. Esta ideia criada por Milton Friedman foi popularizada pelos economistas ingleses Alan Peacock e Jack Wiseman (Normand, 2008). Os vouchers em educação, ao permitirem que o financiamento de uma escola esteja dependente do número de alunos, clientes, que nela acreditem, podem conferir às famílias a capacidade de poderem controlar a educação dos seus filhos. A propósito da existência de vouchers para o ensino Norman (2008) afirma:

Antes de mais, os pais e os alunos ficariam em condições de realizar uma escolha eficaz entre as escolas públicas e as que fossem menos requisitadas seriam incitadas a imitar as mais atractivas. [...] Em seguida, as escolas tornar-se-iam mais independentes com um conselho de governadores, negociando directamente os contratos com os professores, em função da obtenção de um certo nível de performance. (p. 71)

Ao longo do projeto *Changes in regulation modes and social production of inequalities in educational systems: a European comparison* desenvolvido em cinco países

européus: Bélgica (francófona), França, Hungria, Portugal e Reino Unido (Inglaterra e País de Gales), Barroso (2005) identifica algumas convergências nos países envolvidos: “na emergência de novos modos de regulação das políticas educativas” (p. 736). Assim, através dos pontos de encontro observados, o mesmo autor propõe a construção de um modelo pós-burocrático de regulação (*Figura 4.45*).

Figura 4.45 - Construção de um modelo pós-burocrático de regulação.⁸⁶

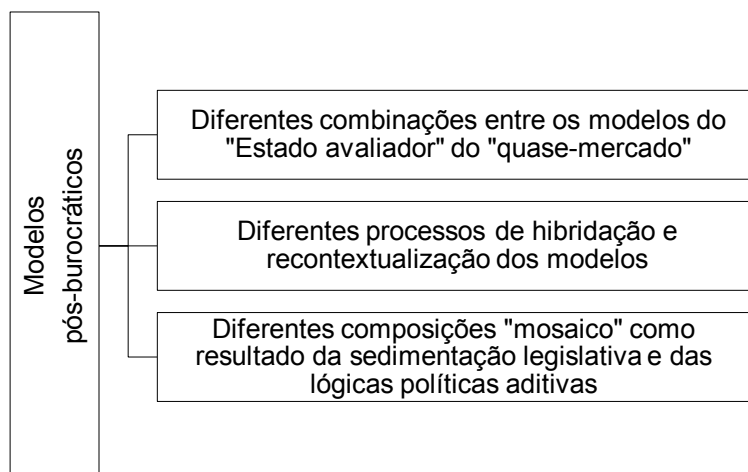


O modelo apresentado aponta a existência de cinco conjunturas; entre elas consta a livre-escolha da escola por parte das famílias dos alunos, além do aumento da avaliação externa, referida anteriormente como accountability. No entanto, Barroso (2005) defende que, tanto em Portugal como em França, verifica-se uma situação particular que se deve ao “referencial tradicional da ‘escola pública’ e ao peso que a administração central preserva na estrutura do poder do Estado” (p. 739). Apesar das coincidências apuradas no decurso do projecto, Barroso (2005) conclui que “na realidade dos sistemas escolares dos países estudados se encontram diferentes cambiantes deste processo” (p.738) e constrói por isso o modelo mostrado na *Figura 4.46*.

Figura 4.46 - Diferentes convenções do modelo pós-burocrático de regulação⁸⁷.

⁸⁶ Adaptado de Barroso (2005, p. 737).

⁸⁷ Retirado de Barroso (2005, p. 738).



Assim, o autor refere que at3 3 d3cada de 1980 os cinco pa3ses envolvidos no estudo tiveram “um modelo de regula333o das pol3ticas educativas comum” (p. 36), designado por burocr3tico-profissional, que tinha como eixo a liga333o entre o Estado e os professores; mas Barroso (2005) considerou a exist3ncia de um modelo oposto ao anterior, em que as pol3ticas vis3veis “convergem parcialmente em trajet3rias que tendem a impulsionar modelos de governan3a e de regula333o que se podem designar por p3s-burocr3ticos” (p. 737). O mesmo autor salienta todavia que os modelos p3s-burocr3ticos “organizam-se em torno de dois referenciais principais: o do ‘Estado avaliador’ e o do ‘quase-mercado’” (p. 737).

Apesar das diverg3ncias encontradas entre os pa3ses, Barroso (2005) defende que qualquer mudan3a precisa de ser inserida num projeto pol3tico nacional. Quanto ao mercado, o autor refere que falta a sensibilidade social que permita atender aos que, pelas mais diversas raz33es, exigem mais tempo, mais dinheiro e melhores recursos para alcan3arem o sucesso educativo a que t3m direito. No entanto, acrescenta “o Estado social n3o pode estar limitado (como querem os defensores de pol3ticas neoliberais neste dom3nio) a cumprir as fun333es de “carro-vassoura” dos exclu3dos que o mercado enjeita (por quest33es de rentabilidade e efic3cia)” (p. 745).

Barroso (2005) alerta igualmente que inerente 3 ideologia neoliberal surge a concep333o de cria333o de quase-mercados em que o servi3o p3blico se transforma em servi3o para clientes. No entanto, chama a aten333o para o aparecimento de novas desigualdades entre os alunos com o aparecimento da l3gica de quase-mercados: “sob a apar3ncia de um mercado 3nico, funcionam diferentes submercados onde os ‘consumidores’ de educa333o e forma333o, socialmente diferenciados, v3m-lhes serem propostos produtos de natureza e qualidade desiguais” (p. 742). Este processo est3, portanto, ligado 3 cria333o de vouchers. O autor defende que, neste cen3rio, n3o se vislumbra a articula333o entre a

educação e o emprego mas, antes a articulação entre “mercado da educação” e o “mercado de emprego”.

Sá (2008), por sua vez, regista duas semelhanças entre o contexto educativo de livre-escolha e o contexto empresarial: assim poderemos identificar escolas que se submetem às leis do mercado e escolas que as ditam; por outro lado “haverá matérias-primas de primeira e refugo, haverá produtos que passam no teste da qualidade e peças defeituosas cujo destino é o caixote do lixo, ou outro mercado menos exigente” (p. 431). O mesmo autor define que estes pontos de encontro se fazem “em nome da eficiência e da eficácia e da cultura da excelência” (p. 431).

Também a perspetiva defendida por Chubb e Moe (1990) sobre a parentocracia merece ser pensada: “Schools must also be free to expel students or deny them readmission when, based on their own experience and standards, they believe the situation warrants it (as long as they are not ‘arbitrary and capricious’)” (pp. 222-223). Os autores justificam que consideram fundamental que as escolas possam escolher os seus alunos, caso estas sejam organizações auto-controláveis ou caso se pretenda que os alunos sejam fortemente incentivados a cumprirem o seu contrato educativo. Vale a pena considerar a referência que Chubb e Moe (1990) fazem ao papel do Estado: “the state will do nothing to tell the schools how they must be internally organized to do their work” (p. 223), em que concluem que, neste contexto, as escolas devem estar organizadas e devem funcionar de acordo com o que acham mais apropriado.

Ao procurar encontrar um equilíbrio entre o Estado e o mercado, Barroso (2005) realça a necessidade de se pensar num projecto político nacional em que a promoção e a defesa dos princípios da escola pública estejam presentes.

4.2.2.2 – O Cheque escolar. O conceito de cheque escolar, ou de *voucher*, a que já nos referimos anteriormente, é comumente usado em discursos da educação e da gestão, Walberg (2010) define que “os cheques escolares são bolsas de estudo, atribuídas aos pais, para cobrir uma parte ou a totalidade do custo das propinas das escolas privadas” (p. 47). O autor distingue igualmente cheque escolar de bolsa de estudo: o primeiro refere-se ao financiamento pelo Estado enquanto o último conceito relaciona-se como financiamento por parte de “empresas privadas, fundações ou filantropos” (p. 47).

Do mesmo modo, Barroso e Viseu (2003) fazem alusão ao sistema de *vouchers* como uma das possibilidades de disponibilizar recursos públicos, que seriam atribuídos às famílias e não diretamente às escolas. Neste sentido, tal como já foi mencionado, a satisfação dos *consumidores* traria consequências na distribuição de recursos aos estabelecimentos de ensino.

Os mesmos autores defendem que a livre-escolha da escola pelas famílias constitui uma das causas das políticas neoliberais, pelo que o que não está na base da especificidade destas políticas o conceito de descentralização ou a defesa do reforço da autonomia escolar. Como asseguram Barroso e Viseu (2003), o cerne está na articulação entre “a livre-escolha, pelos pais, do estabelecimento de ensino frequentado pelos filhos e com o regime de concorrência entre as diversas escolas públicas, resultante da fórmula de financiamento por aluno” (p. 901).

Barroso e Viseu (2003) dão ênfase à emergência de uma lógica de mercado nos processos de regulação das políticas públicas de educação, defendendo que a condição para o surgimento do mercado educativo “constitui um fenómeno persistente que se desenvolve à escala global e que acompanha a crise do Estado-Providência e das suas formas de governo, com especial incidência nas últimas duas décadas do século XX” (p. 898). Além disso, relacionam a crise do modelo *político-administrativo* com o choque petrolífero, a crise do Estado-Providência, a emergência de políticas neoliberais, ou a globalização da economia, são estes fenómenos de carácter político e económico que têm estado a conduzir à adopção de várias medidas de reestruturação do sistema público de educação.

Barroso e Viseu (2003) identificam então duas situações extremadas como tentativas de resolver a crise do modelo “político-administrativo”: por um lado, a intenção de substituir o modelo existente pela criação de um “quase-mercado de educação”; por outro, a realização de ajustamentos ao modelo existente. Sobre as políticas inerentes ao primeiro extremo, referem que “seguem um modelo neoliberal de ‘gestão centrada na escola’” (p. 900) e identificam Portugal como um país onde se tem adoptado o segundo extremo. Os autores indicam ainda elos comuns entre os dois extremos e clarificam aquilo que os distingue:

Apesar de existir um certo referencial comum no que respeita à adopção de determinadas orientações gerais (como sejam a descentralização, o reforço da autonomia das escolas, a participação local) e a adopção de medidas de carácter gestor inspiradas na moderna gestão empresarial (ligadas à promoção da qualidade, da eficácia e da eficiência), as duas posições diferenciam-se substancialmente em função dos contextos políticos e dos antecedentes culturais e históricos da administração pública, nos diferentes países. (p. 901)

Por seu turno, algum tempo depois, Barroso (2005) refere que as medidas que visam trocar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar por outros podem ser legitimadas tendo por base quatro entendimentos diferentes: o primeiro, *new public management*, respeita à “modernização, desburocratização e combate à ‘ineficiência’

do Estado” (p. 726); o segundo entendimento é político e considera os “projectos neoliberais e neoconservadores, com o fim de libertar a sociedade civil do controlo do Estado”; o terceiro, de natureza filosófica e cultural, pretende “promover a participação comunitária, adaptar ao local” (p. 726); por fim, Barroso (2005) indica uma razão de origem pedagógica: centrar o ensino nos alunos e nas suas características específicas.

A oferta de *vouchers* em educação pode permitir um maior leque de escolha às famílias economicamente menos favorecidas. Contudo, este sistema de financiamento pode levar as famílias a terem de se defrontar com a seleção produzida pelas próprias escolas que tenderiam, presumivelmente, a escolher os melhores alunos e os menos conflituosos.

Ao representar-se numa ordenação hierárquica de instituições escolares, a publicação de *rankings* legitima a capacidade das escolas melhor qualificadas poderem selecionar os seus alunos e, em consequência, rejeitar outros. Neste sentido, também Sá (2008) refere que para as escolas os alunos não têm todos a mesma importância, o que as conduzirá à seleção: “Mas a capacidade de produzir produtos de alta qualidade depende também da possibilidade de se seleccionarem as melhores matérias-primas. Por isso, as escolas poderão sentir-se tentadas, senão mesmo obrigadas, a seleccionar criteriosamente os seus alunos” (pp. 430-431).

Nesta perspetiva, os *rankings* surgem aliados ao processo de livre-escolha da escola por parte das famílias; Gorard, Taylor e Fitz (2004) sobre a situação em Inglaterra referem: “In turn, because school performance information is officially seen as an important basis on which parents make their choice of schools, it is unlikely that league tables of examination results will cease to be published in England [...]” (p. 14).

Este seria, provavelmente, um dos efeitos perversos da designada liberdade de escolha dos pais relativamente à educação dos seus filhos, porque nem todas as famílias têm a mesma capacidade de escolha, como parece sugerir Tse (2008): “Studies in parental choice show that there is less choice for Black and White working-class boys than for other groups of children [...]. Middle-class parents are taking full advantage of the market to sustain or reassert their class advantages” (p. 637).

Na verdade, o direito de livre-escolha da escola parece servir os propósitos de alguns comentadores. Contudo, a parentocracia não se relaciona apenas com as escolhas individuais de uma determinada família. A parentocracia estabelece-se também com as questões de igualdade e de acesso democrático ao sucesso escolar, tendo contribuído para o aflorar desta correspondência a pressão exercida pelos meios de comunicação social. Por seu turno, Teodoro (2010) explica:

Muito provavelmente, à agenda global
hegemónica no campo da educação imposta a
partir desse conceito de qualidade se deva

contrapor uma outra assente na palavra-chave da coesão social, o que implicará uma preocupação dominante com a equidade, a inclusão educativa e a celebração de boas práticas. (p. 87)

Neste sentido, resta-nos destacar a questão formulada pelo mesmo autor: “é possível, nos tempos de hoje, construir as bases de um novo senso comum, capaz de ajudar a formular uma agenda educativa e um novo bloco social interessado em impulsionar (e realizar) políticas progressistas de paz, justiça social, felicidade e liberdade?” (p. 76).

4.2.3 – As Famílias: Entre o Capital Cultural e o Capital Económico

Neste jogo hegemónico ficam claramente evidenciadas as perspetivas de diferentes autores (e seríamos bastante ingénuos julgarmos que o nosso ponto de vista é imperceptível) que ora apelam ao direito de livre-escolha, ora se debatem com argumentos de oposição. Brown (1990) parece todavia perceber que por detrás da parentocracia, reclamada por forças de direita, está o receio das classes mais favorecidas deixarem o futuro dos seus “herdeiros” à mercê do seu desempenho escolar:

The bare facts however are that a growing section of the 'old' and 'new' middle classes are undermining the principle of 'equality of opportunity', in the sense that educational outcomes should be determined by the abilities and efforts of pupils, not the wealth and preferences of parents. (p. 78)

O autor esclarece ainda que esta probabilidade defendida pela classe média se encerra num isolamento social: “This form of 'social closure' is the outcome of an evaluation by the middle classes that educational success has become too important to be left to the chance outcome of a formally open competition” (p. 78).

Porém, Brown (1990) parece acreditar que a terceira vaga, por ele definida, pode conduzir a um sistema educativo mais eficiente e mais justo: “there are new historical possibilities for the emergence of a more democratic, efficient and equitable system of formal education in the 'third wave'” (p. 75). Podemos então perspetivar que a parentocracia, a excelência académica a par da abertura de mercado irão solucionar o problema da autoridade e da hierarquia? Ora bem, Brown (1990) defende que esta é a opinião de muitos:

Beneath the rhetoric of 'parental choice', 'academic excellence' and 'individual freedom' is the belief that opening up the educational system to the discipline of the free market will solve the problem of social authority and hierarchy; that different types of schools would emerge for different types of mind/people. (pp.75 - 76)

Num outro sentido, podemos julgar que a “não parentocracia”, ao aparecer conetada à capacidade económica das famílias poderem pagar as mensalidades do ensino privado ou de morarem nas melhores zonas urbanas, pode colocar o seu capital cultural em

segundo plano. Todavia, Nogueira (2010) alerta que diversas investigações têm mostrado que o capital cultural das famílias é “um fator decisivo para que elas tirem o melhor proveito de seus investimentos materiais” (p. 225). Conclusões semelhantes foram também retiradas ao longo do nosso capítulo, na abordagem a Bernstein e a Bourdieu.

Gorard, Taylor e Fitz (2004) referem também que as políticas de livre-escolha tiveram pouco impacto sobre a hierarquia social: “Thus far, educational policies rooted in social welfare or market-orientated principles have had a minimal impact on that basic social ordering” (p. 183). Pelo que, os autores consideram que a segregação está sobretudo dependente do que acontece fora da escola: “the key factors that regulate levels of segregation are outside the education arena, namely the national and local economy, the housing market and residential development” (p. 183). Ainda sobre a importância da família para as condições de vida futura de cada criança ou jovem, Fitoussi e Rosanvallon (1997) evidenciam: “se a pertença é o tesouro dos que têm a sorte de beneficiar dela, é a sepultura dos que, em cada vez maior número, não se inscrevem em qualquer percurso familiar estruturante” (p. 28).

Contudo Gorard, Taylor e Fitz (2004) identificam fatores que dentro das políticas educativas são capazes de determinar níveis de segregação entre as escolas: “provision of school places and the form of schooling provided” (p. 183) a par de “return to catchment areas, based on residence” (p. 183). Desta forma, os mesmos autores consideram que as políticas de livre-escolha, embora tenham contribuições negativas para as famílias mais desfavorecidas, os seus efeitos positivos são superiores:

While we acknowledge that choice policies may well work against families not well endowed with finance and cultural capital they are no worse in their effects, and probably a great deal better, than simply assigning children to their nearest school to be educated with similar children living in similar housing conditions. (pp. 187-188)

4.3 Contornos da Não Parentocracia

Todavia em Portugal, como em outros países, os pais dos alunos não são inteiramente livres para escolher a escola que os seus filhos frequentam. Na verdade, os pontos 3.1.1 e 3.1.1.1 do Despacho n.º 13170/2009, de 4 de Junho de 2009, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação do Ministério da educação enumeram um conjunto de prioridades que os estabelecimentos de educação pré-escolar precisam de respeitar (*Tabela 4.24*). Desta forma, as famílias não contempladas nas prioridades referidas podem não conseguir matricular as suas crianças no estabelecimento que pretendem.

Tabela 4.24 - Despacho n.º 13170/2009, de 4 de Junho de 2009, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação do Ministério da educação.

3.1.1 — Na matrícula de crianças nos estabelecimentos de educação pré-escolar devem ser observadas, sucessivamente, as seguintes prioridades: 1.^a Crianças que completem os cinco anos de idade até 31 de Dezembro; 2.^a Crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente, de acordo com o artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro; 3.^a; Crianças filhas de pais estudantes menores, nos termos previstos no artigo 4.º da Lei n.º 90/2001, de 20 de Agosto;

3.1.1.1 — Cumulativamente, e como forma de desempate em situação de igualdade, devem ser observadas as seguintes prioridades: 1.^a Crianças com irmãos a frequentar o estabelecimento de educação pretendido; 2.^a Crianças cujos pais ou encarregados de educação residam, comprovadamente, na área de influência do estabelecimento de educação pretendido, ordenadas nos termos previstos na alínea b) do artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro; 3.^a Crianças cujos pais ou encarregados de educação desenvolvam a sua actividade profissional, comprovadamente, na área de influência do estabelecimento de educação pretendido, ordenadas nos termos previstos na alínea b) do artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro.

Uma situação idêntica é verificada na matrícula ou na renovação de matrícula para a frequência dos ensinos básico e secundário, conforme aludem os pontos 3.5 e 3.6 do mesmo Despacho (*Tabela 4.25*). Através da leitura destes pontos podemos chegar às conclusões referidas anteriormente. Ao se deliberarem prioridades, que até podem ser definidas pelo próprio estabelecimento de ensino, a matrícula ou a renovação da matrícula dos alunos que não as respeitem pode não ser aceite, por falta de vaga. Esta justificação compromete a livre-escolha da escola pelos pais.

O mesmo se aplica em algumas escolas privadas que, ao condicionarem a frequência dos alunos a um conjunto de princípios, fazem, elas próprias, a escolha do seu público (*Tabela 4.26*). Sendo claro que, mais uma vez, a escolha da escola não cabe inteiramente aos pais, uma vez que é o próprio estabelecimento que tem também a capacidade de escolher os seus alunos, que além do capital económico – imposto pelo pagamento das mensalidades – devem ser detentores de outro capital ou condição.

Gorard, Taylor e Fitz (2004) defendem, por seu turno, o argumento da equidade, pelo qual as crianças de zonas sociais e culturais pouco favorecidas seriam despreviligiadas em relação às outras: “Choice of school extends a privilege to all that was previously available only to those able to afford houses in desirable suburban catchment areas, or to send their child to a fee-paying school” (pp. 14-15). Já Walberg (2010) chama ainda a atenção para a violência que algumas escolas experimentam: “Além de ineficazes e ineficientes, as escolas podem ser lugares perigosos, particularmente aquelas que se situam em cidades grandes, e servem maioritariamente alunos pobres e alunos oriundos de minorias raciais e étnicas” (p. 14). Contudo fica por esclarecer se a livre-escolha pode atenuar ou, pelo contrário, aumentar este problema.

Tabela 4.25 - Despacho n.º 13170/2009, de 4 de Junho de 2009, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação do Ministério da educação.

3.5 — Nos ensinos básico e secundário recorrente, as vagas existentes em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada para matrícula ou renovação de matrícula são preenchidas dando-se prioridade, sucessivamente, aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, à maior proximidade geográfica da respectiva residência ou local de actividade profissional, sem prejuízo da aplicação complementar de outros critérios estabelecidos pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

3.6 — Sem prejuízo da observância das regras e condicionalismos referidos nos números anteriores, podem os directores dos agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas com ensino secundário aceitar as matrículas ou os pedidos de transferência de alunos que manifestem pretender inscrever-se no agrupamento de escolas ou escola não agrupada pretendido, com fundamento no seu projecto educativo.

Tabela 4.26 - Referência para a pré-Inscrições na Escola Salesiana⁸⁸.

-
- Os candidatos aos 5.º e 10.º anos farão provas de acesso (L. Portuguesa e Matemática) num bado de Março em data a indicar.
 - Os candidatos à pré-escolar e 1º ano terão uma entrevista em Fevereiro ou Março.
 - Sempre que possível a Escola dá prioridade aos candidatos de irmãos já a frequentar a Escola aos filhos de Antigos Alunos.
-

Por outro lado, se atendermos ao carácter (provavelmente) exagerado colocado na capacidade da Escola contribuir para a subida hierárquica, numa perspetiva sócio-económica, então a situação de livre mercado pouco contribuirá para atenuar as diferenças entre os alunos, até porque como observámos anteriormente, as escolas irão provavelmente competir entre si pelo que julgam ser os melhores clientes. Numa situação em que seria possível a livre-escolha das escolas pelas famílias, podemos assistir ao surgimento do mercado educativo descrito por Barroso e Viseu (2003):

A frequência escolar continua ser financiada pelo Estado mas, em que os alunos deixam de estar sujeitos à obrigatoriedade de frequência das escolas da sua zona de residência ('sectorização'), como é próprio dos sistemas em que prevalece o planeamento da oferta educativa por intermédio da chamada 'carta escolar'. (p. 902)

A definição de carta educativa é dada pelo Artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro (*Tabela 4.27*).

Tabela 4.27 - Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro.

Carta educativa
Artigo 10.º
Conceito
A carta educativa é, a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as

⁸⁸ Disponível dezembro 02, 2005, em <http://www.estoril.salesianos.pt/>

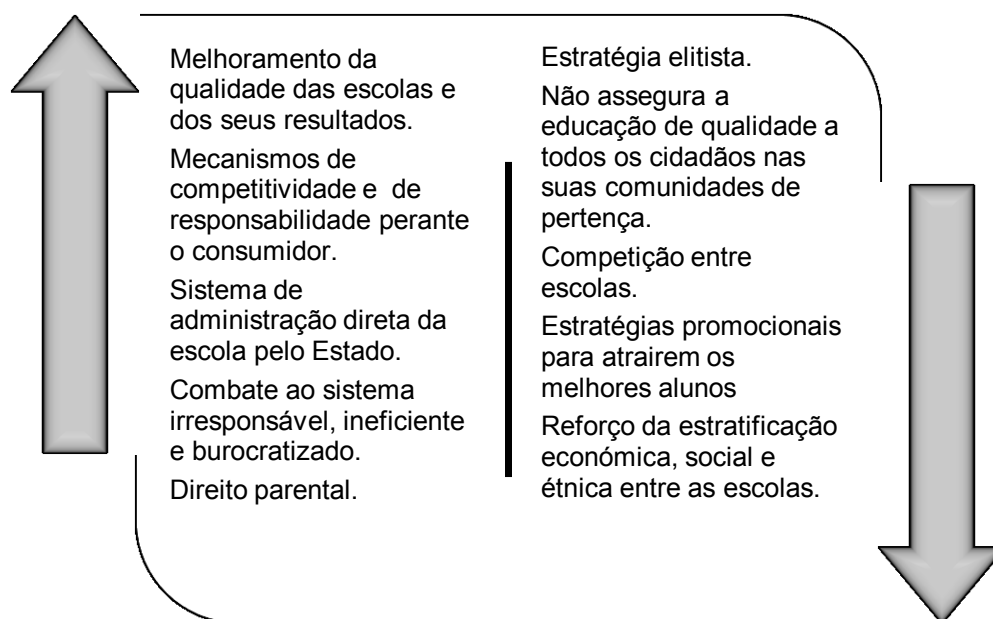
ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e sócio-económico de cada município.

Com o esquema da *Figura 4.47* procurámos sintetizar os argumentos dos diferentes autores em torno da rede da livre-escolha da escola. A figura indicia que alguns autores observam o carácter elitista que pode estar presente num panorama de livre-escolha das escolas situando naturalmente esta eventualidade como um fator negativo. Aliás, Barroso e Viseu (2003) apoiam esta perspetiva na existência de dados empíricos que “mostram existirem nítidos efeitos de estratificação e segregação provocados pela ‘escolha da escola’ pelos pais dos alunos” (p. 903). Esta possibilidade constitui um sinal positivo para os defensores de uma escola de elite, pois, tal como referem Barroso e Viseu (2003), “prova que a regulação pelo mercado funciona de maneira eficaz como mecanismo de selecção social” (p. 903). Porém, apesar de menos visíveis, os mesmos autores encontram também elementos de segregação escolar e social quando a escolha da escola não é feita pelas famílias. Para justificarem o seu ponto de vista, dão o exemplo de França onde a situação de “fenómenos sistemáticos e consistentes de segregação gerados por processos ‘informais’ de escolha da escola pelos pais ou de selecção dos alunos pelas escolas” (p. 904) se associa a movimentos de exclusão escolar e urbana.

No meio escolar português são também conhecidas formas dos pais contornarem o sistema da “carta escolar” apresentando uma morada falsa na escola escolhida ou fazendo-se valer das suas amizades ou conhecimentos junto de órgãos da escola responsáveis pela aceitação de matrículas, como se vem noticiando os meios de comunicação social. A recorrência ao ensino privado ou a mudança efetiva de morada são também formas possíveis para os pais poderem escolher a escola dos seus filhos.

Nos dois lados da figura, que equaciona as vantagens e as desvantagens da livre-escolha das escolas pelas famílias, podemos constatar como crítica o favorecimento da segregação escolar com origem em desigualdades sociais, porque os dois lados têm consequências para as diferentes famílias.

Figura 4.47 - Ponderação entre os defensores e os opositores à livre-escolha das escolas pelas famílias.



No entanto, talvez não seja de desprezar o impacto que estas medidas podem ter junto de famílias de classes sociais mais desfavorecidas ou de etnias minoritárias, pois podem ter um efeito perverso ao potencializarem a diferenciação entre os alunos. Já no IV Congresso Português de Sociologia sobre a participação dos pais na escola, Sá (2000) chamou a atenção para isso: “o reforço do poder dos pais parece servir sobretudo certos grupos de pais, por sinal, e não por mera coincidência, aqueles grupos que já dispunham de uma situação de vantagem relativa na apropriação das vantagens proporcionadas pelo sistema educativo” (p. 6).

Barroso e Viseu (2003) consideram que na situação de livre-escolha da escola pelos pais a segregação decorre da própria natureza da oferta escolar, pois as escolas irão concorrer entre si para atrair clientes e, claro, os que têm mais poder acabarão por vencer. Contudo, na situação oposta, em que os pais não são totalmente livres para escolherem a escola dos seus filhos, Barroso e Viseu (2003) ponderam a existência de segregação devido à ausência da procura.

Por outro lado, Tse (2008) salienta que estas políticas são bastante controversas porque estão ligadas a ideologias e a valores:

Policies about choice are often the most controversial ones. It is therefore crucial when studying the rationale and rhetoric of policies to question value assumptions by explicating and revealing inconsistencies or contradictions that reflect particular values and ideologies and to recognize ideological perspectives and value conflicts in policy discourse. (p. 634)

Aliás, voltando nós a Bernstein (2001), o autor compreende que a privatização, em educação, relaciona-se melhor com o poder simbólico do que com o poder económico e que

esta promove a competi33o entre os diferentes estabelecimentos:

En efecto, podemos decir que el principal lugar de competi33o no es la econom3a en su totalidad, sino, cada vez m3s, en el sector del control simb3lico de regulaci3n p3blica. No obstante, la mayor competi33o dentro de este sector est3 sometida a mayores y m3s complejas formas de regulaci3n estatal. (p. 98)

Reportando-se ao Reino Unido, Bernstein (2001) refere que a pedagogia orientada para o mercado permite, pelo menos aparentemente, uma maior independ3ncia para as escolas e para os professores, ao mesmo tempo que favorece uma maior competi33o entre eles:

El mensaje ideol3gico de la pedagog3a visible orientada al mercado consiste menos en la regulaci3n y puesta en pr3ctica de la pedagog3a del nuevo "relieve" que en la nueva regulaci3n y puesta en pr3ctica del control simb3lico en la transici3n a la 3ltima transformaci3n del capitalismo: las comunicaciones. (p. 98)

Tamb3m Tadeu da Silva (1996) faz men33o ao esquema do voucher aplicado nos Estados Unidos e em Inglaterra, que apesar de n3o ter grande aceita33o tamb3m parece confirmar os efeitos da livre-escolha em educa33o:

Assim, a id3ia 3 que a educa33o n3o seja financiada diretamente pelo Estado, mas que o Estado repasse aos pais (redefinidos como consumidores) uma determinada quantia (supostamente calculada de acordo com um custo 3timo), os quais ent3o escolheriam, no mercado, a escola que mais conviria a seus filhos. (p. 111)

Como tem vindo a ser defendido, face 3 exist3ncia de vouchers, ou de outro mecanismo id3ntico, as escolas seriam obrigadas a competirem entre si, o que, como sugere Tadeu da Silva (1996): "faria com que as escolas tendessem 3 efici3ncia ao competirem no mercado pelo dinheiro dos consumidores" (p. 111). Ao que Young (2007) acrescenta que nesta abordagem os estabelecimentos de ensino s3o controlados por metas e por tabelas comparativas de desempenho: "as escolas s3o tratadas como um tipo de ag3ncia de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca aten33o ao processo ou ao conte3do do que 3 entregue" (p. 1291).

O racioc3nio de Dale (1994), quando questionado sobre o que torna uma escola mais atraente em detrimento de outra, parece n3o se afastar muito desta orienta33o escrevendo que na escolha de uma escola os pais podem ter em considera33o: "o n3mero de credenciais com que a escola parece ser capaz de habilitar a crian3a em quest3o. A escolha pode ser baseada quer em produtos alternativos [...] ou na qualidade de servi3o no fornecimento dum produto padronizado" (p. 120).

Estes seriam provavelmente alguns dos efeitos perversos da designada liberdade de escolha dos pais relativamente à educação dos seus filhos. As consequências atrás mencionadas pelos diversos autores citados parecem não corresponder à ideia democrática aparentemente presente na tese da terceira vaga, identificada por Brown (1990).

Neste sentido e por considerarmos a hipótese de que Os artigos de opinião sobre a educação assumem e legitimam a parentocracia na nova classe média ler e analisar criticamente as reflexões de comentadores manifestadas em artigos de opinião, publicados em jornais de referência, tornou-se fundamental. Antes, porém, quisemos conhecer, através de duas entrevista a duas professoras, como a escola pode promover a parentocracia, uma situação nem sempre manifestada publicamente. Quisemos também ouvir duas mães, sobre a possibilidade que tiveram para escolher livremente a escola dos seus filhos; bem como de conhecer a posição do presidente executivo da FERLAP face à mesma situação. Estas cinco entrevistas encontram-se em Apêndice III, tal como referimos no Capítulo I.

4.3.2 – Na Voz de Duas Professoras

4.3.2.1 – A Isabel. A Isabel é professora de uma escola de 1.º ciclo numa freguesia de Lisboa com uma população carenciada a nível socioeconómico. A Isabel começou manifestamente por mostrar que este seria um assunto delicado, mas referiu que não tinha receio de contar o que sabia.

Não posso contar tudo... [risos].

Olha, eu lembro-me de um caso em particular, um miúdo cigano veio à escola com a mãe. Ele não pertencia aqui! Mas a mãe disse-me que tinha outro filho na escola das Tulipas [nome fictício] e que o Nuno [nome fictício] não queria ir para perto do irmão. Disse que o irmão portava-se mal e que a escola das Tulipas era dos ciganos, que toda a gente sabia. O pá, eu até achei estranho porque eles eram todos ciganos! Mas a mãe começou a chorar, que o marido estava preso e o miúdo estava sempre a olhar para mim, o que queres? Que era só ela, que o miúdo tinha sido 'feito' na cadeia [pausa].

Sério?

Também fiquei assim [referência à minha postura de surpresa].

E o que fizeste?

Lá disse à mãe para me trazer um papel em como vendia aqui no mercado, até a ajudei a preencher aquilo, ela mal sabia escrever. O miúdo nunca nos deu problemas, era normalíssimo. Ouvi dizer que agora está no 6.º ano, nunca reprovou...

E o irmão?

Acho que foi expulso. Andava em cima dos telhados a atirar pedras. Mas depois deste caso já tive outros, eu quero lá saber. Qualquer dia tenho problemas com a outra escola, eles não querem ir para lá.

4.3.2.2 – A Teresa. A Teresa é professora de uma escola de 2.º ciclo numa freguesia de Lisboa, com uma população socioeconómicamente carenciada.

Toda a gente sabe que se escolhem alguns alunos. Se um colega fizer um pedido [pausa]. Escolhemos a turma, há sempre uma turma dos filhos...

E em relação à escola?

Há sempre uma tia que não se importa de dar nome. Eu também sou tia de alguns filhos de colegas minhas. Vou dizer que não? As pessoas moram longe, deixam os miúdos abandonados? Não podemos é dizer.

4.3.3 – Na Voz de Duas Mães

As duas mães que se dispuseram a contar a sua história pertencem a grupos sociais diferentes, mas têm um grau de escolarização semelhante. As duas são casadas e têm um filho, embora com idades distintas – o filho da Rita é estudante universitário enquanto o da Catarina frequenta o jardim de infância.

4.3.3.1 – A Rita. A Rita é licenciada em Farmácia e mora numa casa da qual é proprietária, na cidade de Lisboa. Apesar de não ser visível que a Rita procurou escolher a escola do seu filho, quando este iniciou o ensino secundário, percebemos como a escola a ajudou a tomar uma iniciativa, no sentido de matricular o Tomás [nome fictício] na melhor turma da escola.

No sétimo ano só existiam duas turmas e o Tomás estava numa turma má. Todos os dias ele trazia alguma novidade, um dia ele contou-me o que o professor de [omissão da disciplina] lhe disse à saída de uma aula: ‘– a tua mãe está à espera de quê para te pôr na outra turma? Ela que venha cá.’

Eu estive a pensar naquilo uns dias, mas o Tomás estava a começar a usar uma linguagem estranha e a trazer chamadas de atenção pelo seu comportamento. Olha, fui à escola, pedi para falar com o conselho executivo, só precisei de dizer que queria o Tomás na outra turma. Assim, percebes? Só te posso dizer que foi ótimo, o miúdo já estava a ir por um caminho que eu não queria, em menos de nada voltou tudo ao normal. E se ficasse na outra turma?

4.3.3.2 – A Catarina. A Catarina é imigrante de um país da Europa de Leste, é licenciada em Psicologia. Reside com o marido, Alexandre [nome fictício] e o filho, Vasco [nome fictício], numa casa alugada nos subúrbios de Sintra. A Catarina refere que não gosta de morar naquele sítio devido ao tipo de população, contudo frequenta alguns locais culturais da zona, como a Biblioteca onde costuma levar o filho aos sábados:

Nos sábados de manhã vamos à biblioteca para o Vasco aprender a fazer silêncio. Agora já está um bocadinho melhorzinho [...].

A minha mãe diz sempre que a culpa é minha, porque eu não sei educar. Eu tive de aprender francês, música, tocar piano e para quê? Nem podia brincar...

A Catarina tem piano em casa?

Eu tenho piano que era do meu avô, não dá para trazer para cá.

O Vasco aprende outras coisas...

No outro dia apanhei o Vasco a dar um beijo na boca a uma ... [referência depreciativa], se o Alexandre sabe... Mas ali só há [referência depreciativa].

O testemunho da Catarina mostra como, apesar de ser estrangeira em Portugal, já conhece os mecanismos que lhe permitem escolher a escola para o seu filho. Não vamos procurar fazer juízos de valor sobre as razões que a levam a procurar uma escola para o

filho fora da sua área de residência. Pois, a nosso ver, importa sobretudo verificar como se procuram formas de escapar à não parentocracia no contexto português.

Como procurou a escola para o Vasco?

Eu estive a ver umas escolas, colégios. Eu gostava, mas são caros. Não dá! Como posso pagar 300 euros? Na escola [jardim de infância] do Vasco a professora queria que todos os pais dessem 5 euros para comprar materiais, mas os pais não quiseram, não sei porquê. Eu disse para comprarmos, como se diz? Aquilo que eles vestem, todos azulinhos...

Bibe, bata?

Podíamos comprar bibes todos iguais, é tão giro! Mas os outros pais também não quiseram. Eu já estive a ver outra escola, o Alexandre até já foi espreitar as crianças a saírem da escola, estavam bem comportadas e não havia crianças [referência depreciativa]. Fica um bocadinho longe da minha casa, por isso vou tirar a carta! A minha cunhada até já me ensinou como se faz para aquela escola...

Uma morada?

Isso, ela arranja-me uma morada. O Vasco não gosta de estar ali [no atual jardim de infância], ele goza, não quer trabalhar. No outro dia pintou no desenho uma orelha de cada cor, eu ralhei com ele e sabe o que ele disse? [pausa] “ – ó mãe, o artista sou eu”. Eu estou muito preocupada. E quando chegar a escola, como vai ser? Eu já disse ao Alexandre... mas pagar... como vai ser?

Também já disseram que temos de ir cedo. Quase toda a gente quer aquela escola. É assim bonita...sabe? Mas temos de ir logo.

Durante a noite?

Não, acho que não. Minha cunhada disse que era já agora [alusão ao mês do ano] e ficamos numa lista.

4.3.4 – Na Voz dos Pais (FERLAP)

A entrevista foi feita a Isidoro Duarte, presidente do conselho executivo. No início da entrevista combinámos que esta seria pouco formal e que se iria aproximar de uma conversa, pois os assuntos a tratar poderiam ser controversos. No decorrer da entrevista percebemos que existe também alguma informalidade entre os elementos da FERLAP.

[...] os pais têm o direito a dar uma educação religiosa se assim o desejarem?

Sim, têm. Mas nas escolas do Estado não.

Em escolas privadas?

Sim, a Igreja tem muito dinheiro. Que pague portanto essas escolas privadas. Eu também não concordo com o uso da *burka*, às vezes nem os olhos conseguimos ver... Tem de haver uma comunhão, respeito.

Em Portugal, a escolha da escola dos filhos é possível para todas as famílias?

A constituição diz que sim. Está lá é o artigo 43.º “Liberdade de aprender e ensinar”, depois há uns despachos que limitam essa liberdade. Mas que eu saiba a constituição deveria mandar! Agora podemos escolher a escola dos nossos filhos. Eu escolhi! Toda a gente sabe... Os meus filhos estão na escola [omissão do nome], mas eu moro em [omissão do local]. Às vezes ouço umas piadas do ... [omissão do nome, referência ao poder local] e dos outros pais. Mas... olhe, depois de eles entrarem no JI já não podem sair, fazem parte de um agrupamento, têm de acompanhar os coleguinhas... Agora toda a gente sabe [pausa e respiração].

Como?

Moradas falsas?

A partir do momento que os amigos são encarregados de educação dos filhos dos outros...

Local de emprego?

Também, depois há outros mecanismos mais ...[pausa].

Sofisticados?

Pois.

E as famílias socialmente menos favorecidas, conhecem esses mecanismos?

Não, mas podem ter outros. Repare, há escolas que fecham os olhos a esta situação, dá-lhes jeito terem um determinado grupo de alunos... é bom para os professores, eles gostam [pausa].

E para os pais?

Para os pais também é. Claro.

E para os pais como cidadãos?

Pois aí não. É difícil deixarmos de ser uma coisa. O pior é quando os pais querem pôr os filhos nessas escolas e já não têm vaga. Aí é que é... [pausa].

4.3.5 – Os Pontos de Encontro

Parece-nos que das entrevistas que recolhemos, obtidas quase na forma de simples conversas devido ao seu carácter informal, sobressai que os pais (as mães) são capazes de contornar a não livre-escolha da escola dos seus filhos usando mecanismos mais ou menos complexos. No entanto, percebemos ainda que, em determinadas situações, coube à professora Isabel e à professora Teresa a decisão de aceitarem, ou não, alunos fora da carta educativa.

Estas duas ocorrências conduzem-nos novamente a questões de equidade e de justiça social, mas não devemos desconsiderar os direitos dos pais nem tão-pouco na razoabilidade da Rita e da Catarina serem obrigadas a matricular os seus filhos em escolas que classificam como más.

Contudo, é importante refletirmos na importância que aquelas professoras assumem. Na verdade o contexto educativo descrito parece assemelhar-se ao contexto de quase-mercado anteriormente abordado. Pois, se em alguns casos, podemos admitir a ignorância dos professores (escola) no fornecimento de dados falsos por parte dos pais, com o objetivo de conseguirem matricular os seus filhos na escola escolhida. Em outros, é evidente que os professores assumiram o poder de aceitar, e até de aconselhar, o exercício de tais mecanismos.

Podemos assim ponderar em que base os professores aceitam ou rejeitam processos que permitem contornar a não parentocracia. Nos casos que registámos, pareceu-nos claramente que a professora Isabel não se deixou perturbar pela situação familiar do Nuno que indiciava vir a ser um aluno problemático. Todavia, foi essa não resignação da professora Isabel que provavelmente ditou um percurso escolar mais feliz para o Nuno. Ainda assim perguntamos: e se tivesse sido de outra maneira?

As conclusões que podemos retirar da entrevista com Isidoro Duarte, presidente do conselho executivo da FERLAP, não são distantes das referidas anteriormente. É reconhecido que alguns pais conseguem escolher a escola dos seus filhos, mas é igualmente reconhecido que essa situação satisfaz, não só as famílias, como também os elementos das escolas mais escolhidas.

Deixamos para o fim a preocupação para com os alunos que frequentam as escolas que os outros rejeitam. Não podemos deixar de considerar no percurso que coube ao irmão do Nuno e aos outros meninos, e meninas, em condição semelhante. No entanto, também não podemos deixar de pensar na situação dos professores que são colocados nas escolas que ninguém quer. Esses são, não raras vezes, os que têm menor experiência, ou como diria Isidoro Duarte, “andam de fraldas”. Podemos ainda considerar que são esses alunos e esses professores que muitas vezes encham as páginas dos jornais e que abrem os noticiários da rádio ou da televisão.

4.4 – A Parentocracia nos Artigos de Opinião

Depois desta abordagem, em que procurámos conhecer a opinião dos agentes educativos a respeito da livre-escolha da Escola, interessa ler, analisar e interpretar os artigos de opinião publicados pelo Diário de Notícias e pelo Público, para perceber como a mensagem contida nesses artigos assume a existência de uma terceira vaga proposta por Brown – a parentocracia –, ao mesmo tempo que a legitima.

Desta maneira, podemos assumir a existência de um sistema que permite aos comentadores escreverem sobre o direito dos pais participarem ativamente nas decisões escolares dos seus filhos. Esse mesmo sistema permite aos pais, leitores pertencentes na sua maioria a uma classe social média, deixarem-se persuadir pelo conteúdo dos artigos assumindo que a parentocracia não é uma reivindicação, mas sim, um direito. Os argumentos de Sousa (2006) sobre a capacidade de persuasão dos media explicam o processo de assunção e legitimação atrás descrito:

Grosso modo, existe evidência suficiente para afirmar que quanto mais cultos e instruídos são os receptores e quanto mais familiarizados estão com o tema, menos necessário se torna explicitar as conclusões de uma mensagem para que esta seja apreendida. (p. 498)

Temos então presente a importância que os artigos de opinião assumem na moldagem e legitimação de valores e de aspirações da nova classe média. Assim sendo, tomámos oito artigos de opinião de forma a percebermos como a parentocracia pode estar presente em jornais de referência. A Tabela 1.06 (Identificação e análise simplificada dos artigos de opinião escolhidos para a elaboração da investigação) permitiu-nos, como foi

mencionado, indicar com clareza os artigos de opinião selecionados que abordam a parentocracia.

4.4.1 – Os crucifixos

Os artigos selecionados sobre o tema surgem no meio de uma polémica sobre a retirada de crucifixos das salas de aula. No jornal *Público* saiu, a 18 de março de 2011, o artigo *Crucifixos nas escolas não violam direitos humanos, diz Tribunal Europeu*; o que mostra a validade e a importância do tema da retirada dos crucifixos das paredes das salas de aula.

No que respeita à publicação de artigos no *Diário de Notícias* podemos dizer que os dois primeiros artigos encontrados, que fazem referência a esta situação, têm a data de 5 de outubro de 2005 curiosamente no mesmo dia em que se comemora a instauração da República portuguesa. Foram vários os artigos de opinião escritos neste diário sobre a existência de crucifixos na escola pública, mais precisamente 14, sendo que a data da sua publicação se situa entre 29 de novembro de 2005, com um texto de Joana Amaral Dias, e o dia 17 de setembro de 2006, data em que foi publicado um artigo da autoria de Anselmo Borges. Realçamos ainda que esta temática mereceu uma primeira página do *Diário de Notícias*, a 26 de novembro de 2005, que, embora sem fotografia alusiva, valoriza certamente a notícia explorada na secção sociedade com o mesmo título.

Também no *Público* foram publicados 14 artigos de opinião sobre a retirada dos crucifixos da sala de aula. O primeiro artigo que encontramos foi publicado a 2 de dezembro de 2005, sendo um artigo de opinião de António Pinheiro Torres.

Sem querer tornar o texto repetitivo, construímos a *Tabela 4.28* com a intenção de facilitar a leitura e compreensão dos próximos parágrafos.

Como a *Tabela 4.28* torna evidente, os quatro artigos que abordam a situação de retirada dos crucifixos das paredes das salas de aula foram publicados na primeira quinzena de dezembro de 2005, um período de tempo marcado, a nível político, pelas eleições presidenciais.

Podemos adiantar antes de procedermos à ACD de cada artigo de opinião, que todos relacionam a situação dos crucifixos quer com a liberdade de educação religiosa, quer com o entendimento de “estado laico”. Salientamos ainda que o artigo de António Bagão Félix surgiu muito provavelmente como resposta ao artigo de autoria de Eduardo Prado Coelho, pois o título “*Os Perturbantes Crucifixos*” – uma resposta a EPC e o seu conteúdo são bem claros.

Tabela 4.28 - Identificação dos artigos de opinião a serem analisados sobre os crucifixos.

Jornal	Data	Autor	Título
<i>Diário de Notícias</i>	2005-12-05	Francisco Sarsfield Cabral	<i>Laicismo</i>
	2005-12-05	João César das Neves	<i>Os Inimigos da Liberdade</i>
<i>Público</i>	2005-12-06	Eduardo Prado Coelho	<i>Os Perturbantes Crucifixos</i>
	2005-12-09	António Bagão Félix	<i>“Os Perturbantes Crucifixos” – uma resposta a EPC</i>

Escolhemos o artigo *Laicismo*, de Francisco Sarsfield Cabral, e o artigo *Os Inimigos da Liberdade*, de João César das Neves, para estudar a parentocracia em artigos de opinião do *Diário de Notícias*, através da polémica sobre a retirada dos crucifixos. E logicamente para os artigos publicados pelo *Público* escolhemos trabalhar: *Os Perturbantes Crucifixos* e os *“Os Perturbantes Crucifixos” – uma resposta a EPC*. Os pontos seguintes correspondem portanto à abordagem da ACD dos artigos referidos.

4.4.1.1. – *Laicismo*. A desmontagem do artigo está em *Apêndice XII* de maneira a tornar a ACD o mais transparente possível. Referimos que assinalámos as linhas do artigo de forma a facilitar o desenvolvimento do nosso trabalho e a citar algumas expressões. Além disso, à direita do artigo registámos alguns dos comentários.

O autor do artigo, Francisco Sarsfield Cabral, é licenciado em Direito pela Universidade de Lisboa. Teve ligações ao Governo, entre 1985 e 1987, tendo sido adjunto do Ministro dos Negócios Estrangeiros e desempenhado o cargo de diretor do Gabinete em Portugal da Comissão Europeia entre 1991 e 1996. Francisco Sarsfield Cabral foi diretor do jornal *Público*, sendo, na altura em que publicou este artigo, diretor de Informação da *Rádio Renascença* e comentador do *Diário de Notícias*. Como podemos notar, o autor do artigo tanto tem ligações com os meios de comunicação social, como tem interesses de intervenção política.

Acrescentamos ainda que o autor é capaz de se comprometer com a sua reflexão, pois no artigo em causa encontram-se marcas de primeira pessoa, no singular, (linhas 13 e 19), assim o autor defende: “ainda não vi reclamar a eliminação de símbolos maçónicos em estátuas e monumentos nas nossas ruas” (linhas 16 e 17).

Começamos naturalmente por apresentar o artigo e a sequência dos assuntos abordados na Tabela 4.07. O artigo de opinião *Laicismo* é constituído por 25 linhas com quatro parágrafos. Na coluna da direita da *Tabela 4.29* identificámos o assunto de cada parágrafo.

Tabela 4.29 - Apresentação do artigo *Laicismo* e sequência dos assuntos referidos pelo autor.

Artigo de opinião Publicação: <i>Diário de Notícias</i> Data de publicação: 2005, dezembro 05 Título: <i>Laicismo</i> Autor: Francisco Sarsfield Cabral	
Parágrafos	Assunto de cada parágrafo
<i>A polémica sobre os crucifixos nas escolas tem passado ao lado do essencial a liberdade de ensino. Sendo o Estado agnóstico, deveria apoiar a educação dos filhos de quem não pode pagar colégios, incluindo os que preferem uma educação orientada por valores religiosos. Mas adiante.</i>	Caracteriza a situação como polémica. Refere o Estado como sendo agnóstico (e não laico).
<i>A Igreja portuguesa, como aliás a francesa, vive hoje confortável no regime de separação do Estado, que tanta indignação provocou há um século. É certo que parece ainda existir um ou outro nostálgico do tempo em que o catolicismo era a religião oficial do Estado, sendo então as outras confissões proibidas no espaço público. Mas a polémica dos crucifixos evidenciou, sobretudo, a vontade de alguns de reduzirem a religião à esfera estritamente privada. Este laicismo - que se distingue de uma saudável laicidade do Estado - está errado por duas razões.</i>	Defende que o problema não é da Igreja. Define como verdadeira questão: a liberdade de ensino. Inicia a crítica a um determinado laicismo.
<i>Primeiro, porque os símbolos católicos têm em Portugal uma dimensão histórica, sociológica e cultural inegável. Faria sentido, então, acabar com o feriado do Natal? Ou tapar as fachadas das igrejas, para não serem vistas? Não, claro, como seria absurdo eliminar em Israel feriados da religião judaica. Aliás, ainda não vi reclamar a eliminação de símbolos maçónicos em estátuas e monumentos nas nossas ruas, por ofenderem os que não partilham tais convicções. E os crucifixos, ofendem alguém? Haja bom senso.</i>	Enumera situações em que os símbolos religiosos estão patentes na vida quotidiana. Conduz o leitor à questão "E os crucifixos, ofendem alguém?"
<i>Depois, é antidemocrático o laicismo que não tolera qualquer sinal religioso no espaço público. Cito o filósofo agnóstico Habermas "A neutralidade ideológica</i>	Considera a não tolerância pelos sinais religiosos como antidemocrática. Recorre a Habermas para

do poder do Estado, que garante idênticas liberdades éticas a todos os cidadãos, é incompatível com a generalização política de uma mundividência laica". Ou seja, sob a capa da neutralidade não se pode impor a todos, na prática, uma determinada concepção da vida e dos valores.

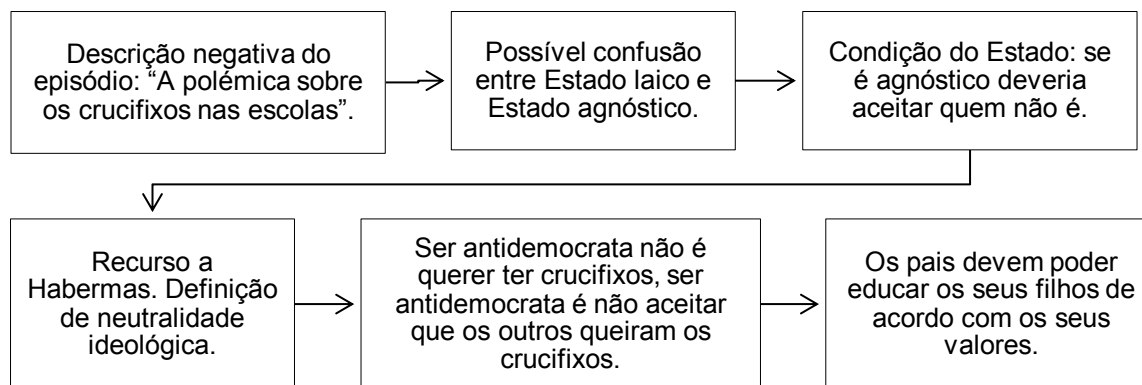
A primeira abordagem ao artigo *Laicismo* permite-nos compreender como a partir da definição de Estado agnóstico, o autor conclui que a atitude antidemocrática não está na existência de símbolos religiosos na sala de aula, mas antes na sua intolerância. De acordo com o artigo, como os crucifixos não são sinal de antidemocracia, o Estado deveria permitir a sua existência. O artigo reforça que o problema não está na Igreja querer manter os crucifixos, o problema está no Estado que não permite aos pais darem uma educação religiosa, em escolas públicas, aos seus filhos. O artigo termina revelando que o Estado obriga os pais a darem uma educação neutra. A *Figura 4.48* procura esquematizar a sequência do artigo.

Encontram-se diferentes pré-géneros ao longo do artigo; no início podemos perceber a existência de narração seguida de descrição, para na parte final encontrarmos a argumentação. O título do artigo – *Laicismo* – é do tipo declarativo correspondendo a uma afirmação.

Este artigo foi colocado *online* no site Fórum para a Liberdade de Educação, talvez pelos responsáveis julgarem que contém argumentos sobre liberdade e religião.

A nível dos eventos sociais encontram-se representações do Estado (linhas 3, 7, 9 e 12) e da Igreja portuguesa (linha 6), e da francesa (linha 6). O Estado surge como sendo agnóstico, separado da Igreja, que já teve uma religião oficial e com uma “saudável laicidade” (linha 12). Por outro lado, a Igreja portuguesa aparece como estando “confortável no regime de separação do Estado” (linha 6); a Igreja francesa surge em comparação à portuguesa, provavelmente para realçar a importância da situação da Igreja em Portugal. Também neste sentido pode ter surgido a referência a Habermas, um autor conceituado, que no artigo é apresentado como sendo filósofo e agnóstico. Esta caracterização dada a Habermas pode acrescentar valor à perspetiva do comentador. Todavia, encontramos no artigo referências a outros instrumentos capazes de agir sobre os leitores, como a menção a feriados, a monumentos e a símbolos religiosos.

Figura 4.48 - Esquema da sequência do artigo.



A ACD de *Laicismo* indicou-nos a presença de suposições existenciais que nos mostram realidades sobre o que existe e de suposições ligadas a valores que revelam o que é bom ou mau. Das suposições existenciais podemos verificar a separação entre a Igreja e o Estado, situação comparável a França (linhas 6 e 7); além disso é referido que alguns querem limitar a vivência da religião ao espaço privado (linhas 10 e 11); por outro lado, menciona-se a dimensão histórica dos símbolos religiosos no nosso país (linhas 13 a 18). Nas suposições relacionadas com os valores podemos indicar a expressão que diz que o assunto dos crucifixos tem ignorado o “essencial a liberdade de ensino” (linhas 2 e 3), é ainda assumido que o Estado “deveria apoiar a educação dos filhos de quem não pode pagar os colégios” (linhas 3 e 4); tal como a referência que compara a não tolerância de “qualquer sinal religioso no espaço público” a uma situação antidemocrática (linhas 20 e 21).

Denotam-se portanto tensões entre várias vozes nomeadamente nas linhas finais do artigo de opinião.

Entre os termos que se repetem ao longo dos artigos de opinião que estudámos sobre os crucifixos seguindo uma abordagem ACD, escolhemos os seguintes: *crucifixos*, *Deus*, *educação*, *Escola*, *Estado*, *laicidade* e *liberdade*. Estes termos cruzam os quatro artigos escolhidos, mas fazem parte do universo da problemática caracterizando-a. No artigo analisado, *Laicismo*, não encontrámos todavia o termo *Deus*. A *Tabela 4.30* procura identificar os termos atrás referidos no texto (coluna do centro) e algumas observações (coluna da direita).

Pela *Tabela 4.30* podemos confirmar a valorização do Estado laico; contudo não deixamos de verificar uma defesa da manutenção dos crucifixos nas paredes das escolas em nome da liberdade de ensino.

Tabela 4.30 - Verbalização dos termos *crucifixos*, *Deus*, *educação*, *Escola*, *Estado*, *laicidade* e *liberdade* no artigo.

Termos	Verbalizações	Observações
Crucifixos	os crucifixos nas escolas	Ligação entre os termos: crucifixos e escolas.
	a polémica dos crucifixos	Caracterização da situação.

	E os crucifixos ofendem alguém?	Coerente. Apelo à razão.
Educação	Sendo o Estado agnóstico deveria apoiar a educação	Relação entre a caracterização do Estado e o dever que lhe assiste. Evidência de uma condição.
	educação orientada por valores religiosos.	Ligação entre educação e religião (religião como valor).
Escola	os crucifixos nas escolas	Ligação entre o termo crucifixo e escola.
Estado	Estado agnóstico	Caracterização do Estado. Possível confusão entre Estado agnóstico e Estado laico.
	separação do Estado	A condição de separação não afecta a Igreja.
	religião oficial do Estado	Referência ao passado.
	Saudável laicidade do Estado	Importância do Estado laico.
	poder do Estado	
Laicidade	Saudável laicidade do Estado	Importância do Estado laico.
Liberdade	liberdade de ensino	Ligação entre liberdade e ensino.
	liberdades éticas	

Dada a importância que as metáforas e as imagens figuradas assumem para Fairclough (2001 e 2003), registámos as que encontramos no artigo. Tanto as metáforas como as imagens figuradas foram organizadas em grupos diferentes: educação, gestão, regulação e Religião, na *Figura 4.49*. Salientamos que as cores dos campos da figura correspondem às cores com que as metáforas e as imagens figuradas foram explicitadas na desmontagem do artigo que figura, em *Apêndice XII*.

A simples observação da *Figura 4.49* mostra-nos a importância do campo da regulação, do Estado, em detrimento do campo da educação. Contudo podemos também concluir que o campo da religião é igualmente superior ao da educação. Neste sentido, podemos afirmar que no artigo se opina sobre a retirada dos crucifixos das paredes da escola colocando a tónica no Estado (e na religião) e não na educação. Por outro lado, é também interessante notar que são usadas metáforas em favor do Estado laico. Não obstante, a expressão “capa da neutralidade” revela como a ausência de crucifixos nas paredes das salas de aula não é benéfica.

Figura 4.49 - **Metáforas e imagens figuradas presentes no artigo.**

Educação	Gestão	Regulação	Religião
• A vermelho, metáforas do discurso educacional. Liberdade de ensino • Pagar colégios • Educação orientada	• Nostálgico do tempo • Conceção da vida e dos valores • dimensão histórica, sociológica e cultural inegável Enumeração.	• Religião oficial do Estado • Espaço público • Saudável laicidade • Este laicismo • nas nossas ruas • Antidemocrático • laicismo que não toler • Poder do Estado • Liberdades éticas • Mundividência laica • Capa da neutralidade	• Valores religiosos • Vive hoje confortável • símbolos católicos • Esfera estritamente privada • Sinal religioso • feriado do Natal • religião judaica • E os crucifixos, ofendem alguém • neutralidade ideológica

Discussão. É pois possível depreendermos que a neutralidade do Estado impede os pais de terem liberdade para educarem os seus filhos, de acordo com as suas concepções e com os seus valores de vida.

4.4.1.2 – Os Inimigos da Liberdade. Em *Apêndice XIII*, encontra-se a desmontagem do artigo com a finalidade de permitir a verificação da abordagem da ACD que efetuámos, assinalámos as linhas no artigo e registámos alguns comentários.

João César das Neves, o autor do artigo, é professor catedrático na Universidade Católica Portuguesa; no campo político foi conselheiro para os assuntos económicos do ex-primeiro ministro Aníbal Cavaco Silva. Acrescentamos que João César das Neves tem como interesse a Economia. No artigo não são visíveis marcas de primeira pessoa, contudo encontram-se suposições em que se exprimem valores. Especificamente o autor abona a laicidade do Estado (linha 11) e refere situações negativas a nível mundial em que a laicidade poderia fazer a diferença (linha 14). É portanto notório que a laicidade é assumida como um bem, ao contrário do laicismo: “A primeira [laicidade] afirma a imparcialidade pública perante as religiões. O segundo [laicismo], pelo contrário, constitui uma posição religiosa específica” (linhas 16 a 18). Por outro lado, arroga também que as escolas devem ser autónomas: “O que os poderes públicos devem garantir é a autonomia para cada escola fazer o que os seus professores, pais e alunos decidam” (linhas 33 e 34).

A *Tabela 4.31* apresenta o artigo em estudo, situando naturalmente o seu género, a publicação, a data de publicação, o título e o seu autor. Este artigo de opinião é constituído por 60 linhas e por 24 parágrafos.

Tabela 4.31 - **Apresentação do artigo *Os Inimigos da Liberdade* e sequência dos assuntos referidos.**

Artigo de opinião Publicação: <i>Diário de Notícias</i> Data de publicação: 2005, dezembro 05 Título: <i>Os Inimigos da Liberdade</i> Autor: João César das Neves	
Parágrafos	Assunto de cada parágrafo
<i>As pequenas coisas revelam mais que as grandes. Os jornais estão a tentar criar uma zanga à volta da retirada dos crucifixos das escolas públicas.</i>	Apresenta o clima negativo em volta do acontecimento da retirada dos crucifixos provocado pelos meios de comunicação social.
<i>Não interessam os contornos concretos da intriga, mas vários responsáveis afirmam que isso é uma exigência da lei que garante a laicidade do Estado.</i>	Refere-se negativamente ao acontecimento. Relaciona o acontecimento com a regulação do Estado.
<i>"Não se trata de nenhuma ofensiva contra os católicos", afirmam, mas simples "respeito pela diferença". De facto, não se trata de uma ofensiva contra os católicos, mas contra a liberdade de pensamento e expressão.</i>	Atribui o acontecimento à diminuição das liberdades individuais.
<i>A laicidade do Estado é um dos valores mais importantes da democracia. Numa sociedade aberta e pluralista, a neutralidade pública perante as religiões e culturas constitui um pilar central da vida comunitária.</i>	Valoriza a laicidade do Estado e a <i>neutralidade pública</i> .
<i>Ultimamente revelou-se mesmo vital e decisiva, em tantos tristes exemplos mundiais.</i>	Reforça a importância da neutralidade.
<i>A falta de liberdade religiosa tem gerado a perda da liberdade e até da vida.</i>	Faz menção à consequência da falta de liberdade religiosa.
<i>Laicidade, porém, nada tem a ver com laicismo. A primeira afirma a imparcialidade pública perante as religiões. O segundo, pelo contrário, constitui uma posição religiosa específica.</i>	Distingue laicidade de laicismo.
<i>Nunca se deve esquecer que, dada a impossibilidade lógica de demonstrar a inexistência de Deus, o ateísmo é apenas a crença de que Deus não existe.</i>	Define ateísmo e reduz o sentido do conceito.

A recusa da divindade é uma fé, tal como o negro está na pintura e a pausa faz parte da música.

Explica o significado de ateísmo.

Aliás, constitui uma seita das mais pequenas, que, por isso mesmo, costuma ser extremista e fanática.

Reduz os ateus a uma seita desvalorizando-os.

O Estado laico deve assumir uma posição neutra perante as religiões, tal como deve assumir uma posição neutra perante as candidaturas presidenciais.

Lembra os deveres do Estado perante a religião e as eleições.

Mas essa atitude não implica que deva proibir a entrada dos candidatos na escola pública ou, mais tonto ainda, que tenha de dizer que o Presidente da República não existe. O mesmo se passa na fé.

Confronta o ato de regulação com o de religião. Compara o Presidente da República com um sinal de fé. Implicitamente pode sugerir uma relação entre a presença da imagem de António de Oliveira Salazar e dos crucifixos nas paredes da sala de aula.

Laicidade não é recusa de Deus e ausência de religião, mas liberdade de religião.

Define laicidade como liberdade de religião.

Deus está na escola, tal como a cultura está na escola, a política, a arte, o futebol e a amizade estão na escola.

Enumera elementos que podem ser considerados na escola.

O que os poderes públicos devem garantir é a autonomia para cada escola fazer o que os seus professores, pais e alunos decidam. É isso a neutralidade.

Valoriza a autonomia das escolas e define neutralidade escolar.

O facto de a escola ser pública apenas indica que é paga pelos impostos de todos.

Define escola pública.

Como os contribuintes são, na sua esmagadora maioria, cristãos, tal como os professores e alunos, é normal que haja crucifixos nas salas de aulas.

Justifica a existência de crucifixos nas salas de aulas.

Mas também pode ser normal, se a escola quiser, que ele esteja ausente ou seja substituído por outros símbolos adequados à comunidade escolar. Sobretudo, não são activistas ou burocratas a centenas de quilómetros que têm o direito de definir a

Valoriza a autonomia das escolas.

decoreção das paredes, em vez dos alunos, famílias, professores e funcionários.

Acaba de ser publicada pela Gradiva uma excelente reflexão sobre este problema, no livro Rousseau e Outros Cinco Inimigos da Liberdade, de Isaiah Berlin. As conferências que o constituem têm mais de 50 anos e tratam de teorias com mais de 200. Mas é incrível que ainda hoje, em nome da liberdade, alguns pretendem impor a sua opinião particular a todos. Esta terrível armadilha, de que Berlin é um dos maiores opositores, esteve na base dos grandes desastres do século passado. Mas permanece bem viva, como se vê.

Faz referência à obra de Isaiah Berlin. Acentua o mau uso do conceito de liberdade.

Num país livre pode ser-se ateu ou religioso. Mas, em nome da liberdade, os laicistas arrogam-se o direito de obrigar as escolas a seguir os seus gostos e irritações pessoais.

Relaciona o laicismo com a falta de autonomia das escolas. Denuncia os laicistas de pretensiosismo.

Um pequeno grupo arma-se em juiz de todos os cultos, só porque não segue nenhum e os considera horríveis a todos. Como odeia a religião diz-se neutro perante ela. Equivale a afirmar que os bons árbitros são os que abominem o futebol ou que só vegetarianos sabem gerir um talho. Como é possível tal tolice manter tanta credibilidade intelectual e política?!

Acusa uma minoria laicista de não atender aos propósitos da maioria. Dúvida da credibilidade intelectual e política de quem tomou a decisão de mandar retirar os crucifixos.

Os crucifixos na sala de aula são apenas um pequeno detalhe. Mas um detalhe revelador de uma luta crucial da Humanidade, a luta em prol da liberdade.

Extrapola o acontecimento para outras situações de maior dimensão e importância.

O Ministério da Educação, em vez do esforço baldado para tirar Deus das escolas, devia antes procurar pôr algum bom senso nelas.

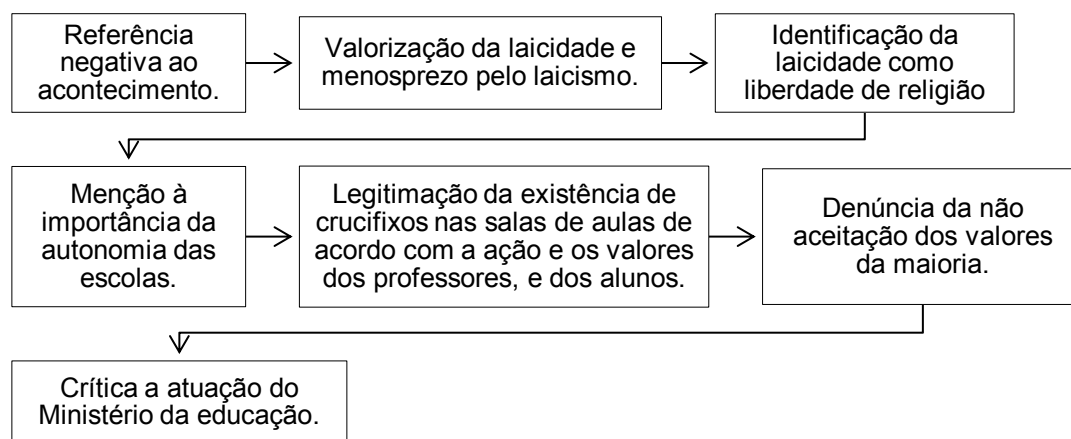
Crítica a ação do Ministério da educação quer pela sua tomada de decisão a respeito da retirada dos crucifixos, quer por não tomar outras decisões.

O artigo começa com termos que apelam a um clima negativo em torno da retirada dos crucifixos das salas de aula, mas posteriormente é defendida a idoneidade de existirem crucifixos nas paredes das escolas caso os professores, os pais e os alunos assim

determinem: “O que os poderes públicos devem garantir é a autonomia para cada escola fazer o que os seus professores, pais e alunos decidam” (linhas 33 e 34). Assim, a partir da definição de Estado laico e da defesa do mesmo, refere-se que, para que haja liberdade, os professores, os pais e os alunos devem poder definir o ambiente da sua escola. A obrigatoriedade de retirar os crucifixos das paredes das salas de aulas impede pois que haja liberdade em educação.

A *Figura 4.50* esquematiza a sequência de assuntos que encontrámos no artigo.

Figura 4.50 - **Esquema da sequência do artigo.**



Encontram-se diferentes pré-géneros ao longo do artigo; no início, quando somos colocados perante o acontecimento (linhas 4 a 10) podemos perceber a existência de descrição: “Os jornais estão a tentar criar uma zanga à volta da retirada dos crucifixos das escolas públicas” (linhas 4 e 5), mas, por exemplo, nota-se o uso de argumentação quando é defendida a laicidade do Estado (linhas 11 a 13) ou quando são enumeradas as consequências da falta de liberdade religiosa: “A falta de liberdade religiosa tem gerado a perda da liberdade e até da vida” (linha 15), nesta expressão é evidente a repetição do termo *liberdade* o que valoriza a argumentação.

Este artigo foi colocado online no site *Fórum para a Liberdade de Educação*, provavelmente pelos responsáveis julgarem que o discurso do artigo contém argumentos sobre a liberdade e religião.

Podemos encontrar no artigo vários atores sociais inclusos, como os jornais (linha 4), o Estado (linhas 7, 11, 25, ...), os contribuintes (linha 36), os professores (linhas 34, 37 e 41), os alunos (linha 34, 37 e 41), a Escola (linhas 5, 27, 31, ...) e o Ministério da educação (linha 59). Assim, enquanto os jornais são tidos como os responsáveis pelo despoletar da situação, o Estado, dada a sua laicidade, é elogiado. Já os professores, os alunos e os contribuintes são colocados como fazendo parte do mesmo grupo, em que a sua vontade deve ser aceite por parte do Estado. Podemos, pois entender como os desejos da maioria devem ser respeitados; para reforçar esta perspetiva é feita menção ao livro de Isaiah Berlin

– *Rousseau e Outros Cinco Inimigos da Liberdade*: “Mas é incrível que ainda hoje, em nome da liberdade, alguns pretendem impor a sua opinião particular a todos. Esta terrível armadilha, de que Berlin é um dos maiores opositores, esteve na base dos grandes desastres do século passado” (linhas 45 a 47). Por outro lado, a definição de escola pública aponta também nesse sentido, considera-se que a maioria dos contribuintes é cristã: “O facto de a escola ser pública apenas indica que é paga pelos impostos de todos” (linha 35).

Contudo, notamos também o recurso ao sistema de valores moral, como meio de legitimar pontos de vista. Além da importância da laicidade do Estado (linha 11) e da liberdade religiosa (linha 15), é defendida a impossibilidade de se mostrar a inexistência de Deus: “Nunca se deve esquecer que, dada a impossibilidade lógica de demonstrar a inexistência de Deus, o ateísmo é apenas a crença de que Deus não existe” (linhas 19 e 20), nesta expressão parte-se pois do suposto que Deus existe, logo, que é preciso demonstrar é a sua inexistência.

Denotam-se portanto tensões entre várias vozes, sobretudo na referência que é feita aos *laicistas*: “os laicistas arrogam-se o direito de obrigar as escolas a seguir os seus gostos e irritações pessoais” (linhas 49 a 51).

À semelhança do que operacionalizámos para o artigo *Laicismo*, verificámos também, para este artigo, o aparecimento e a repetição dos termos: *crucifixos*, *Deus*, *educação*, *Escola*, *Estado*, *laicidade* e *liberdade*. Na Tabela 4.32 identificamos os termos referidos no artigo e inserimos algumas observações.

Tabela 4.32 - Verbalização dos termos *crucifixos*, *Deus*, *educação*, *Escola*, *Estado*, *laicidade* e *liberdade*.

Termos	Verbalizações	Observações
Crucifixos	retirada dos crucifixos das escolas públicas	Descrição da situação.
	é normal que haja crucifixos nas salas de aula	Desvalorização da existência de crucifixos nas salas de aula.
	Os crucifixos na sala de aula são apenas um pequeno detalhe	
Deus	inexistência de Deus	Aceitação da existência de Deus.
	Deus não existe	
	não é recusa de Deus	Ligação entre Deus e Escola. Caracterização de Deus como onnipresente.
	Deus está na escola para tirar Deus das escolas	
Educação	O Ministério da Educação	Referência a um Ministério.
Escola	escolas públicas	Caracterização da escola.
	Deus está na escola	Ligação entre o termo Deus e escola.
	tal como a cultura está na escola	Comparações. Tornam natural quase óbvia a primeira afirmação (“Deus está na escola!”).

	o futebol e a amizade estão na escola	Enumeração. Aumenta a intensificação do ritmo do discurso, tem efeito acumulativo.
	autonomia para cada escola	Caracterização da escola.
	a escola ser pública	
	se a escola quiser	Reforço do sentido de escola autónoma.
	o direito de obrigar as escolas	Utilização de conceitos contraditórios: direito e obrigação.
	para tirar Deus das escolas	Ligação entre Deus e Escola.
Estado	a laicidade do Estado	O termo Estado surge sempre ligado a laicidade ou a laico.
	A laicidade do Estado é um dos valores mais importantes da democracia	
	O Estado laico	
Laicidade	uma exigência da lei que garante a laicidade	Importância da laicidade do Estado.
	A laicidade do Estado é um dos valores mais importantes da democracia	
	Laicidade, porém, nada tem a ver com laicismo	
	Laicidade não é a recusa de Deus e ausência de religião	Diferenciação entre laicidade e laicismo; a laicidade admite a existência de Deus.
Liberdade	Os inimigos da liberdade	Título, declarativo. Informa, talvez com sarcasmo, que nem todos apoiam a liberdade.
	mas contra a liberdade de pensamento e expressão	
	mas liberdade de religião	Expressões apelativas.
	A falta de liberdade religiosa	Ligação entre religião e liberdade.
	a perda da liberdade	
	inimigos da Liberdade	
	em nome da liberdade (duas vezes, repetição)	Expressões apelativas. Parecem conduzir à mobilidade.
	a luta em prol da liberdade	

Não deixa de ser interessante notar que tanto o artigo anterior, da autoria de Francisco Sarsfield Cabral, como este valorizam a laicidade do Estado para defenderem a existência de crucifixos nas paredes das salas de aulas. Para tal, João César das Neves utiliza Deus como uma suposição existencial, onde o que é preciso é demonstrar é a inexistência de Deus: “Nunca se deve esquecer que, dada a impossibilidade lógica de demonstrar a inexistência de Deus, o ateísmo é apenas a crença de que Deus não existe” (linhas 19 e 20); mas utiliza também expressões que apelam ao envolvimento do leitor: “Como é possível tal tolíce manter tanta credibilidade intelectual e política?!” (linhas 55 e 56).

De igual modo, registámos as metáforas e as imagens figuradas que encontramos neste artigo. Estas foram também agrupadas em educação, militar, regulação e religião (*Figura 4.51*). Analogamente ao procedimento que tivemos com os outros artigos já

analisados, as cores dos campos da figura correspondem às cores com que as metáforas e as imagens figuradas foram explicitadas na desmontagem do artigo, em *Apêndice XIII*.

Figura 4.51 - **Metáforas e imagens figuradas presentes no artigo.**

Educação	Militar (de natureza bélica)	Regulação	Religião
•tal como a cultura está na escola, a política, a arte, o futebol e a amizade estão na escola. •A autonomia para cada escola •A escola ser pública	•criar uma zanga •os contornos concretos da intriga •nenhuma ofensiva contra os católicos •A recusa da divindade é uma fé, tal como o negro está na pintura e a pausa faz parte da música. •Extremista e fanática. •Terrível armadilha •Grandes desastres •Um pequeno grupo arma-se em juiz •Os considera horríveis a todos •A luta em prol da liberdade.	•Inimigos da liberdade •laicidade do Estado . •Numa sociedade aberta e pluralista, •democracia •Laicidade •A neutralidade pública •revelou-se mesmo vital e decisiva •deve assumir uma posição neutra •Presidente da República •uma posição neutra perante as candidaturas presidenciais. •É isso a neutralidade •liberdade religiosa •Não são activistas ou burocratas •Em nome da liberdade •O direito de obrigar as escolas •Esforço baldado	•retirada dos crucifixos •Deus •Deus está na escola •ausência de religião •Deus das escolas,

O levantamento das metáforas e das imagens figuradas presentes no artigo permite-nos verificar que o discurso regulador e o bélico estão quantitativamente melhor representado do que os outros dois – educação e religião. Pelo que, podemos supor que a retirada dos crucifixos é um assunto mais ligado ao Estado do que à educação ou à religião.

Por outro lado, não podemos deixar de verificar que parte da argumentação do artigo é estruturada em volta do conceito de guerra, num sentido verbal: “Os inimigos da liberdade” (título); “nenhuma ofensiva” (linha 8); “Esta terrível armadilha” (linha 46); “Um pequeno grupo arma-se em juiz de todos os cultos” (linha 52) e “Mas um detalhe revelador de uma luta crucial da Humanidade, a luta em prol da liberdade” (linhas 57 e 58). Este tipo de argumentação pode sugerir que a resposta a este artigo só poderia ser feita no mesmo

tom. De igual modo podemos considerar que a argumenta33o 3 elaborada em torno da defesa da liberdade, pelo que ser3 ent3o dif3cil pensar num confronto de pontos de vista diferentes. Dito de outra maneira, se o artigo reivindica a defesa da liberdade, ent3o como se pode contrariar esta perspetiva?

Discuss3o. Atrav3s da ACD do artigo *Os Inimigos da Liberdade* foi poss3vel inferirmos que s3 existe liberdade se competir aos professores, aos pais e aos alunos a escolha do ambiente da sua escola. A obrigatoriedade de retirar os crucifixos das salas de aula impede que haja liberdade em educa33o.

4.4.1.3 - Os Perturbantes Crucifixos. De acordo com o processo de trabalho definido e como vem sendo apresentado, prepar3mos em ap3ndice, neste caso no *Ap3ndice XIV*, a desmontagem do artigo por considerarmos imprescind3vel que a abordagem da ACD que efetu3mos fosse de poss3vel confirma33o. Assinal3mos ao longo do artigo as suas linhas e algumas observa33es.

O autor deste artigo, Eduardo Prado Coelho, foi colaborador do *P3blico*, era licenciado em Filologia Rom3nica na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e doutorado pela mesma Faculdade. O *P3blico* (2007, agosto 25) escreve a prop3sito do falecimento de Eduardo Pardo Coelho: “Professor, ensa3sta e escritor, Eduardo Prado Coelho era colaborador do P3BLICO desde o primeiro n3mero, tendo mantido nos 3ltimos dez anos uma coluna de segunda a sexta-feira”.

No artigo encontramos marcas de primeira pessoa do singular quando 3 feita a primeira refer3ncia a Bag3o F3lix (linha10), mas tamb3m quando o artigo deste comentador 3 opinado: “Parece-me tudo isto de uma clareza meridiana” (linhas 20 e 21) ou quando Eduardo Prado Coelho se dirige a Bag3o F3lix: “Meu caro Bag3o F3lix” (linha 33). Estas marcas permitem-nos admitir que o autor profere afirma33es em nome pr3prio. Contudo, existem igualmente no artigo marcas de primeira pessoa do plural, as quais s3o importantes por mostrarem como o autor tem o poder de fazer afirma33es em nome de outros, neste caso, em nome de todos os leitores; este 3 um poder 3nico de distribui33o social. As express3es “Mas a gente perdoa e esquece estas coisas” (linha 12) e “Se retirarmos os crucifixos que ainda existiam (parece que at3 nem eram muitos), estamos a afirmar que o Estado n3o 3 religioso, mas laico” (linhas 19 e 20), constituem pois exemplos dessas marcas.

O artigo *Os Perturbantes Crucifixos* foi colocado online no site *F3rum para a Liberdade de Educa33o*, talvez pelos seus respons3veis considerarem que o artigo cont3m argumentos que possibilitem uma reflex3o em torno da liberdade, da religi3o ou da educa33o. Por3m, este artigo suscitou uma resposta de Bag3o F3lix, publicada a 9 de

dezembro de 2005, pelo *Público*, com o título “*Os Perturbantes Crucifixos*” – *Uma resposta a EPC*, e que será posteriormente estudado.

Na *Tabela 4.33* fazemos a apresentação do artigo *Os Perturbantes Crucifixos* e identificamos o seu género, a sua data de publicação, o seu título e o seu autor. Por outro lado, registamos na coluna da direita o assunto que cada um dos seis parágrafos trata.

Tabela 4.33 - Apresentação do artigo *Os Perturbantes Crucifixos* e sequência dos assuntos referidos.

Artigo de opinião Publicação: <i>Público</i> Data de publicação: 2005, dezembro 06 Título: <i>Os Perturbantes Crucifixos</i> Autor: Eduardo Pardo Coelho	
Parágrafos	Assunto de cada parágrafo
<i>É evidente que não se trata do mais importante tema da vida portuguesa, e talvez não fosse útil abrir mais este motivo de conflito nas presentes circunstâncias de crise e eleições. Como era previsível, a direita agarrou-se ao tema porque precisava de uma coisa destas como de pão para a boca esfomeada. Mas não deixa de ser curioso o tipo de argumentação que tem vindo a ser usado.</i>	Desvaloriza a situação. Insinua que o assunto interessa a forças políticas de direita.
<i>Veja-se o texto de uma pessoa inteligente, que me habituei a respeitar: Bagão Félix. Embora tenha tido como mancha indelével na sua vida o episódio com Santana Lopes. Mas a gente perdoa e esquece estas coisas. Efeitos da tolerância...</i>	Refere o artigo de Bagão Félix em tom irónico, publicado pelo <i>Diário de Notícias</i> .
<i>O artigo de Bagão Félix foi publicado a 4 de Dezembro nas páginas do Diário de Notícias, com o título "Crucifixo: haja coerência". Começa com umas considerações galhofeiras sobre a importância da retirada dos crucifixos e depois passa a matérias mais interessantes. Mas confesso: não entendo. As escolas públicas são espaços neutros do ponto de vista religioso. A presença dos crucifixos vem de um tempo em que aos símbolos da unidade nacional (como a bandeira) se acrescentavam os crucifixos. Se</i>	Identifica e comenta o artigo de Bagão Félix. Explica o acontecimento e a existência de crucifixos. Caracteriza o Estado como sendo laico.

retirarmos os crucifixos que ainda existiam (parece que at3 nem eram muitos), estamos a afirmar que o Estado n3o 3 religioso, mas laico. Parece-me tudo isto de uma clareza meridiana.

Existe entre n3os a separa33o ("compulsiva", diz Bag3o F3lix) entre a Igreja e o Estado. Onde, ningu3m impede que se fa3am escolas de confiss3o religiosa e que se espalhem dez crucifixos por cada sala. Bag3o F3lix reconhece com alguma repugn3ncia que "no sentido cru e 3rido da interpreta33o jur3dica at3 pode ser que possam esgrimir com esta raz3o estritamente formal e legalista".

Refere a separa33o entre a Igreja e o Estado.
Aceita a exist3ncia de escolas de confiss3o religiosa.

Mas 3 aqui que Bag3o F3lix faz uma acrob3cia verbal que nada sustenta. E afirma: "A neutralidade religiosa torna obrigat3rio um Estado que transforma a laicidade pura e dura numa nova forma de religi3o." Isto 3 t3o absurdo como seria dizer que o Direito 3 uma nova forma de religi3o. E Bag3o F3lix acrescenta que "um Estado laico, n3o confessional, n3o 3 necessariamente um Estado ateu, que faz da laicidade uma esp3cie de nova religi3o do Estado".

Refere a laicidade do Estado no artigo de Bag3o F3lix.

Meu caro Bag3o F3lix, um Estado neutro deve ser neutro em rela33o 3s diferentes religi3es (cat3licos, mu3ulmanos, etc.) e em rela33o 3 dist3n33o entre religiosos e n3o-religiosos. Em que 3 que isto seria uma nova religi3o? N3o existe aqui uma "neutralidade obsessiva, omiss3o, indiferen3a, absten33o, ignor3ncia, desrespeito ou desconhecimento dos fen3menos religiosos". Tal como ou a porta est3 aberta ou fechada, um crucifixo ou est3 ou n3o est3. Se estiver, n3o h3 neutralidade; se n3o estiver, h3.

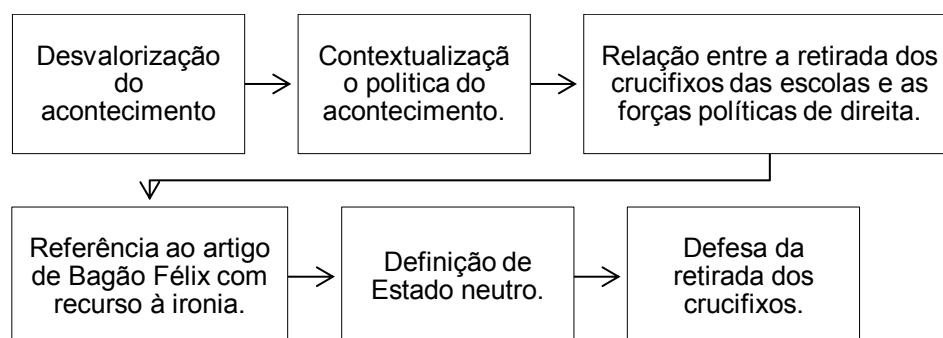
Responde a Bag3o F3lix.
Define Estado neutro.
Reduz a import3ncia do acontecimento.

Logo, o in3cio do artigo permite-nos contextualizar a sua produ33o, ele 3 escrito no 3mbito da pol3mica sobre a retirada de crucifixos das salas de aula. No entanto, um pouco mais adiante somos informados que o artigo aparece como resposta ao artigo de Bag3o

Félix: *Crucifixo Haja Coerência*, publicado pelo *Diário de Notícias*, a 4 de dezembro de 2005. A referência a este artigo é feita em tom irónico notório: “Veja-se o texto de uma pessoa inteligente, que me habituei a respeitar: Bagão Félix” (linha 10); “O artigo de Bagão Félix [...] Começa com umas considerações galhofeiras sobre a importância da retirada dos crucifixos e depois passa a matérias mais interessantes” (linhas 13 a 16).

Após contextualizar o artigo, em termos de produção, e de tecer comentários ao artigo de Bagão Félix, Eduardo Prado Coelho define Estado neutro “em relação às diferentes religiões (católicos, muçulmanos, etc.) e em relação à distinção entre religiosos e não-religiosos” (linhas 33 a 35) e conclui que na Escola, para que haja neutralidade, não devem existir crucifixos: “um crucifixo ou está ou não está. Se estiver, não há neutralidade; se não estiver, há” (linhas 38 a 39). Salientamos ainda a forma como o autor é identificado – Professor universitário – como Eduardo Prado Coelho assume outras funções, a escolha desta pode ser entendida como um meio de procurar maior aprovação para os seus comentários ou apenas por ser a sua principal atividade. Na *Figura 4.52* podemos observar o esquema da sequência de assuntos que encontramos no artigo.

Figura 4.52 - **Esquema da sequência do artigo.**



Para a legitimação dos argumentos usados no artigo, encontramos sinais de racionalização, em que se apela ao sistema de valores (moral). Exemplos destes surgem em “e talvez não fosse útil abrir mais este motivo de conflito nas presentes circunstâncias de crise e eleições” (linhas 5 a 7) e em “um Estado neutro deve ser neutro em relação às diferentes religiões” (linha 33). Por outro lado, são igualmente visíveis marcas de modalização com recorrência a verbos: “Parece-me tudo isto de uma clareza meridiana” (linha 21). E a advérbios: “É evidente que não se trata do mais importante tema da vida portuguesa” (linha 5).

No que respeita à representação do atores sociais, podemos observar que se a Escola e a Igreja não estão no artigo, mas têm de ser inferidos; já o Estado está incluso. Para legitimar a argumentação, Prado Coelho faz citações diretas do artigo *Crucifixo Haja Coerência*, de Bagão Félix. Podemos mesmo admitir que o uso de citações transmite distanciamento entre o seu ponto de vista e o do autor posto em causa: “Mas é aqui que

Bag3o F3lix faz uma acrobacia verbal que nada sustenta. E afirma: ‘A neutralidade religiosa torna obrigat3rio um Estado que transforma a laicidade pura e dura numa nova forma de religi3o’” (linhas 27-29).

De acordo com o que operacionaliz3mos para os artigos anteriores, aferimos para este artigo, o aparecimento e a repeti3o dos termos: *crucifixos*, *Deus*, *educa3o*, *Escola*, *Estado*, *laicidade* e *liberdade*. Na *Tabela 4.34* identific3mos na coluna da esquerda os termos referidos no artigo e inclu3mos, na coluna da direita, algumas observa3es.

Tabela 4.34 - Verbaliza3o dos termos *crucifixos*, *Deus*, *educa3o*, *Escola*, *Estado*, *laicidade* e *liberdade*.

Termos	Verbaliza3es	Observa3es
Crucifixos	“Crucifixo: haja coer3ncia”. Retirada dos crucifixos A presen3a dos crucifixos vem de um tempo em que aos s3mbolos da unidade nacional (como a bandeira) se acrescentavam os crucifixos Se retirarmos os crucifixos Espalhem dez crucifixos um crucifixo ou est3 ou n3o est3.	Refer3ncia ao t3tulo do artigo de Bag3o F3lix. Contextualiza3o do artigo. Liga3o da situa3o presente ao tempo do Estado Novo, apesar do termo n3o ser usado. Repeti3o do termo. Realce. Condicional.. Para o Estado ser laico tem de retirar os crucifixos. Recorr3ncia 3 imagem. Simplifica3o da situa3o.
Escola(s)	As escolas p3blicas. Escolas de confiss3o religiosa.	Caracterizar3o da escola. Distin3o da escola p3blica.
Estado	o Estado n3o 3 religioso, mas laico. entre a Igreja e o Estado “um Estado que transforma a laicidade” “um Estado laico” “um Estado ateu” “religi3o do Estado” Estado neutro	O termo Estado surge ligado ao de laico. Distin3o entre os dois campos. Refer3ncia do artigo de Bag3o F3lix. Caracteriza3o do Estado. Aponta para a isen3o em rela3o 3 religi3o.
Laicidade	“um Estado que transforma a laicidade” “que faz da laicidade”	Refer3ncia do artigo de Bag3o F3lix.

A *Tabela 4.34* mostra-nos como o termo *crucifixos* surge ligado a uma 3poca recordada com pouca saudades, do mesmo modo 3 poss3vel atender como o termo *laicidade* s3 aparece nas refer3ncias de Bag3o F3lix. No entanto, 3 curioso notar que n3o existem men3es a Deus, nem a liberdade. Embora sejam feitas refer3ncias ao artigo de Bag3o F3lix, regist3mos algumas omiss3es no artigo escrito por Eduardo Prado Coelho, pois n3o encontramos as seguintes men3es religiosas: “dias santos”; “pres3pios e 3rvores de Natal”; “cerim3nias religiosas”; “transmiss3o dominical da missa”; “sinal da cruz”; “cart3es de boas-

festas natalícias”; “chagas de Cristo na Bandeira Nacional”; “audição de oratórias”; “músicas sacras”. É também esquecida a liberdade individual dos agentes educativos: “Sendo a escola não apenas betão armado, mas sobretudo pessoas, professores, alunos e funcionários, para quando a proibição de os que são fiéis poderem levar crucifixos ao pescoço ou outros símbolos da sua fé, ainda que de outra religião?”, citação retirada do artigo de Bagão Félix. Por vezes, a análise das ausências é tão ou mais importante do que a análise dos termos presentes. A não presença de referências a sinais religiosos mais vulgares pode ser casual ou pode indicar uma fuga a situações de argumentação mais complexa, como é o caso da presença dos feriados religiosos no nosso calendário ou dos símbolos presentes na bandeira nacional.

As metáforas e as imagens figuradas que encontrámos neste artigo foram agrupadas em educação, militar, política, regulação e religião (*Figura 4.53*). Analogamente ao procedimento que tivemos com os outros artigos já analisados, as cores dos campos da figura correspondem às cores com que as metáforas e as imagens figuradas foram explicitadas na desmontagem do artigo, em *Apêndice XIV*.

Foram sobretudo encontradas metáforas ligadas à regulação, o que nos pode levar a considerar que a situação da retirada dos crucifixos das paredes das salas de aula diz mais respeito às decisões do Estado do que ao funcionamento das escolas. Não são ainda de descurar as metáforas usadas para referir o discurso de Bagão Félix, nem tão-pouco as de índole política. Salientamos também o reduzido número de metáforas ou imagens figuradas religiosas, o que confirma que o discurso do artigo pertence à regulação.

Figura 4.53 - Metáforas e imagens figuradas presentes no artigo.

Educação	Militar (de natureza bélica)	Política	Regulação	Religião
• espaços neutros • escolas de confissão religiosa	• considerações gafalhoelras • repugnância • esgrimir com esta razão	• a direita agarrou-se • mancha indelével na sua vida • o episódio com Santana Lopes.	• símbolos de unidade nacional • formal e legalista • neutralidade religiosa • Estado laico, não confessinal • o Estado não é religioso, mas laico • Estado ateu • Estado neutro • neutralidade obsessiva, omissão, indiferença, abstenção	• laicidade pura e dura • fenómenos religiosos.

Discussão. A ACD do artigo *Os Perturbantes Crucifixos* conduz-nos à consideração: não podem existir crucifixos nas paredes das salas de aulas porque a Escola é um espaço neutro e o Estado é laico.

4.4.1.4 – “Os Perturbantes Crucifixos” – Uma resposta a EPC. Em *Apêndice XV*, encontra-se a desmontagem deste artigo e as observações que fomos registando.

A autoria deste artigo pertence a Bagão Félix, com formação na área das finanças e da gestão, o autor desempenhou diversas funções governamentais tendo sido ministro das Finanças e da Administração Pública do XVI Governo Constitucional, quando Pedro Santana Lopes foi primeiro-ministro. No artigo encontramos marcas de primeira pessoa quando é feita referência a outro artigo do mesmo autor: “um texto meu publicado há dias” (linhas 5 e 6), bem como quando é comentado o pensamento de Eduardo Prado Coelho: “Tenho, aliás, muitas divergências com o pensamento (culto e inteligente) de Eduardo Prado Coelho” (linha 10). Além disso, encontramos igualmente marcas de primeira pessoa quando o autor enumera os objetivos do seu artigo: “não pretendendo convencê-lo do modo como encaro a questão dos crucifixos nas escolas públicas, nem alimentar qualquer tipo de polémica, permitia-me referir uns breves pontos” (linhas 12 e 13). Já em “E com um adeus termino, esperando que tal palavra não seja banida das escolas” (linha 50) denota-se um tom irónico.

No entanto, estão igualmente presentes marcas de primeira pessoa no plural, onde o autor sente legitimidade para falar por outros. Assim em “Estando nós os dois em posições bem diferenciadas sobre assuntos delicados, complexos e pouco ‘algébricos’ como o que está subjacente às religiões e à posição do Estado perante elas” (linhas 7 a 9), o plural possibilita o distanciamento entre duas perspetivas, ou seja, Bagão Félix assume que está em oposição a Eduardo Prado Coelho. Por outro lado, em “ter sido membro de um Governo do nosso país” (linha 45) observa-se o encontro de um elemento em comum: a nacionalidade.

Tal como foi anteriormente mencionado, o artigo “*Os Perturbantes Crucifixos*” – *Uma resposta a EPC* surge em sequência do artigo de Eduardo Prado Coelho *Os Perturbantes Crucifixos*, que por sua vez ocorreu como resposta ao artigo *Crucifixo Haja Coerência* de Bagão Félix. Podemos então considerar que existe tensão entre a voz de Eduardo Prado Coelho, a favor da retirada dos crucifixos, e a de Bagão Félix, contra esta situação. Este artigo foi colocado online no site *Fórum para a Liberdade de Educação*, provavelmente por no discurso do artigo estarem presentes alguns dos princípios deste Fórum.

Como é habitual, começamos por apresentar o artigo em estudo indicando o género a que pertence, a data da sua publicação, o seu título e o seu autor (*Tabela 4.35*).

Tabela 4.35 - Apresentação do artigo “*Os Perturbantes Crucifixos*” – *Uma resposta a EPC* e sequência dos assuntos referidos.

Artigo de opinião Publicação: <i>Público</i> Data de publicação: 2005, dezembro 09 Título: “ <i>Os Perturbantes Crucifixos</i> ” – <i>uma resposta a EPC</i> Autor: António Bagão Félix	
Parágrafos	Assunto de cada parágrafo
<i>Com o título “Os perturbantes crucifixos” (curioso adjetivo: “perturbantes” para quem?), Eduardo Prado Coelho comentou na sua coluna no PÚBLICO um texto meu publicado há dias.</i>	Contextualiza o artigo. Prende a atenção do leitor.
<i>Estando nós os dois em posições bem diferenciadas sobre assuntos delicados, complexos e pouco “algébricos” como o que está subjacente às religiões e à posição do Estado perante elas, a diferença de pontos de vista é enriquecedora e salutar.</i>	Distancia-se em relação às perspetivas de Eduardo Prado Coelho.
<i>Tenho, aliás, muitas divergências com o pensamento</i>	Distanciamento. Elogia Eduardo Prado Coelho.

(culto e inteligente) de Eduardo Prado Coelho, mas nem por isso o respeito e admiro menos.

E, como é óbvio, não pretendo convencê-lo do modo como encaro a questão dos crucifixos nas escolas públicas, nem alimentar qualquer tipo de polémica, permitia-me referir uns breves pontos:

Define os objectivos do artigo.

1. A laicidade do Estado significa que ele é independente (sublinho: independente) de qualquer confissão religiosa;

Define laicidade como independência.

2. Por seu lado, o laicismo significa o carácter não religioso do Estado, nomeadamente no plano do ensino público;

Define laicismo como não religioso.

3. Ora, um crucifixo, mesmo numa escola pública, não significa que o Estado passe a ser dependente de qualquer confissão religiosa ou que o ensino público tenha carácter religioso;

Reconhece compatibilidade entre a existência dos crucifixos e a laicidade do Estado.

4. Um estado neutral em relação à religião não pode ser um Estado contra a religião, o que converteria a neutralidade numa imposição de uma nova forma oposta de religião, a "a-religião" professada pelos ateus e agnósticos;

Define Estado neutral pela negatividade. Ou seja, exprime a afirmação pelo seu contrário: o Estado neutral não pode ser contra a religião.

5. É óbvio que nenhum crente deve impor a sua fé ou prática religiosa a outrem. Mas, de igual modo e ainda que sob a capa de "neutralidade" (não confundamos neutralidade com imparcialidade...), nenhum ateu ou agnóstico deve impor o seu ateísmo ou agnosticismo como regra para os outros. Ou será que ser ateu ou agnóstico confere - para a tal neutralidade objectiva - algum estatuto superior e prévio? Mas como disse Chesterton, "Se Deus não existisse não haveria ateus";

Explica o seu ponto de vista. Recorre a Chesterton para legitimar a sua perspectiva. Se a religião não se pode impor, o ateísmo e o agnosticismo também não se podem impor.

6. Se uma comunidade escolar em concreto entender não haver um símbolo religioso numa escola pública nada há a objectar. Mas o contrário também é válido, sob pena de um qualquer burocrata centralizador e

Defende a autonomia de cada escola para escolher o seu ambiente.

distante determinar a dita neutralidade como a expressão mecânica e enviesada da laicidade e do laicismo;

7. Se levarmos ao absurdo a teoria da neutralidade, teríamos que questionar a existência hipotética numa escola pública de símbolos ou manifestações com alcance étnico, linguístico, de orientação sexual, etc. em que a igualdade é soberana (artigo 13.º da Constituição). Por outras palavras: só o vazio garantiria a igualdade!

Desarma as expectativas do leitor. Recorre ao apoio do texto da Constituição da República Portuguesa.

8. Fiquei sem saber a opinião de Eduardo Prado Coelho sobre grande parte do meu texto em que citava, a título de exemplo, as contradições ou a falta de coerência do tal Estado neutral face a manifestações religiosas, como os dias santos, o Natal, o serviço público religioso, etc.

Faz referência aos esquecimentos do artigo de Eduardo Prado Coelho. Desvaloriza o artigo de Eduardo Prado Coelho.

Uma última nota de carácter pessoal: refere Eduardo Prado Coelho que eu tive - e passo a citar - "uma mancha indelével na vida, o episódio com Santana Lopes". Ressalvada a ideia de chamar episódio ao facto de ter sido membro de um Governo do nosso país, por que não sugere Prado Coelho e outros analistas com a mesma opinião que os ministros do Governo chefiado por Pedro Santana Lopes passem a ter nos seus certificados de registo criminal tão abominável mancha...? Registo criminal com sentença implacável transitada em julgado!

Utiliza um tom irónico pretendendo desvalorizar o artigo de Eduardo Prado Coelho. Defende o XVI Governo Constitucional.

E com um adeus termino, esperando que tal palavra não seja banida das escolas. É que (a)deus é uma forma sincopada e simplificada da expressão "Encomendo-te a Deus". O que não deixa de ser uma curiosa ironia para os que não acreditam n'Ele. E será inconstitucional?

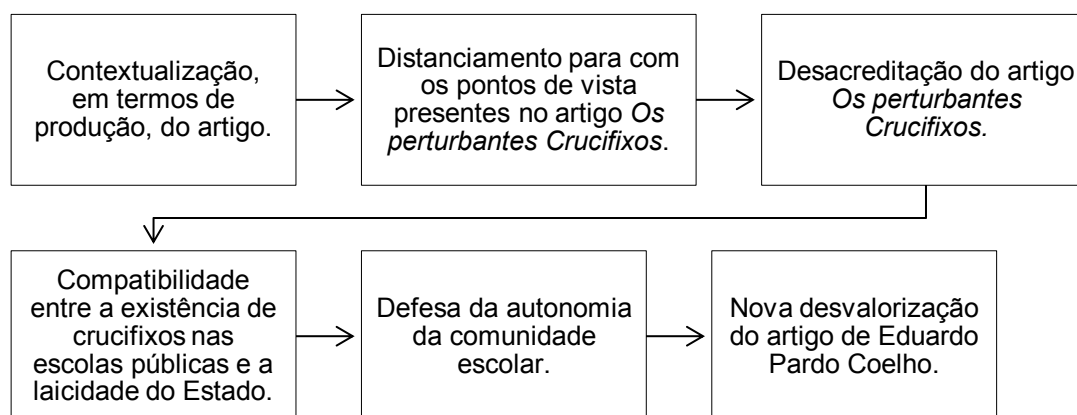
Volta a utilizar um tom irónico pretendendo desvalorizar o artigo de Eduardo Prado Coelho.

Após contextualizar o seu artigo, referindo o contexto em que ele é escrito, Bagão Félix procura distanciar-se das perspetivas defendidas por Eduardo Prado Coelho, mas mostra apreço pelas suas qualidades intelectuais. O uso de aspas, quando o autor cita o artigo de Eduardo Prado Coelho, transmite distanciamento entre o seu ponto de vista e o do autor citado. No entanto, o artigo tende a despertar o leitor e a suscitar dúvidas, por exemplo em: “Ou será que ser ateu ou agnóstico confere - para a tal neutralidade objectiva - algum estatuto superior e prévio?” (linhas 28 a 30).

Contudo, intenta desacreditar os argumentos do artigo *Os Perturbantes Crucifixos* recorrendo não raras vezes à ironia: “por que não sugere Prado Coelho e outros analistas com a mesma opinião que os ministros do Governo chefiado por Pedro Santana Lopes passem a ter nos seus certificados de registo criminal tão abominável mancha...” (linhas 46 a 48) e à ressalva de que Eduardo Prado Coelho não comentou todos os pontos do artigo *Crucifixo Haja Coerência*: “Fiquei sem saber a opinião de Eduardo Prado Coelho sobre grande parte do meu texto em que citava” (linhas 39 e 40).

Na *Figura 4.54* esquematizámos a sequência dos assuntos abordados no artigo em análise.

Figura 4.54 - Esquema da sequência do artigo.



Podemos então considerar que estão presentes no artigo suposições sobre o que existe, bem como conjecturas sobre o que é bom ou mau. O artigo começa com uma suposição existencial: Bagão Félix informa que “Eduardo Prado Coelho comentou na sua coluna no PÚBLICO” (linha 5) um artigo seu, além disso conta que estão “os dois em posições bem diferenciadas sobre assuntos delicados” (linha 7). Na referência a aspetos considerados bons, podemos mencionar o pensamento de Eduardo Prado Coelho “culto e inteligente” (linha 10). No entanto, são também assumidas algumas ideologias, sobre os direitos da comunidade escolar: “Se uma comunidade escolar em concreto entender não haver um símbolo religioso numa escola pública nada há a objectar. Mas o contrário também é válido” (linhas 31 e 32); sobre o significado de neutralidade: “Por outras palavras:

só o vazio garantiria a igualdade!” (linha 38), neste exemplo podemos deduzir a existência de apreciações negativas em torno do conceito de neutralidade. O fecho do artigo tem igualmente marcas ideológicas que apoiam a argumentação do autor: “O que não deixa de ser uma curiosa ironia para os que não acreditam n’Ele. E será inconstitucional?” (linhas 52 e 53).

Como é natural, encontram-se representados diferentes elementos que dizem respeito a eventos sociais e políticos. Faz menção ao artigo e ao pensamento de Eduardo Prado Coelho, ao governo em que Pedro Santana Lopes foi primeiro-ministro e à Escola, no sentido de comunidade escolar. Naturalmente que se nota uma combinação entre eventos, por exemplo, o artigo de Eduardo Prado Coelho articula-se quer com a Escola, quer com o XVI Governo Constitucional: “refere Eduardo Prado Coelho que eu tive - e passo a citar – ‘uma mancha indelével na vida, o episódio com Santana Lopes’” (linha 44).

São várias as estruturas de adição em que o autor procura explicar o seu ponto de vista: no segundo parágrafo, quando se nota um afastamento aos argumentos de Eduardo Prado Coelho, na caracterização do pensamento deste último autor (linhas 10 e 11) e quando se referem os objetivos do artigo (linhas 12 a 14). No entanto, observamos ainda estruturas de adição em que se pretendem legitimar determinadas causas, isto é evidente no realce do sentido de laicidade: “A laicidade do Estado significa que ele é independente (sublinho: independente)” (linha 15), na definição de neutralidade (linhas 33 a 36) e de adeus (linhas 50 a 53).

Além de recorrer às já mencionadas estruturas textuais para legitimar a sua argumentação, Bagão Félix utiliza ainda o 13.º artigo da Constituição da República portuguesa, que lhe dá autoridade para prosseguir na sua arguição: “em que a igualdade é soberana (artigo 13.º da Constituição)” (linhas 37 a 38), recorre ainda a uma citação de Chesterton (linha 30).

Verificámos também para este artigo o aparecimento e a repetição dos termos: *crucifixos*, *Deus*, *educação*, *Escola*, *Estado*, *laicidade* e *liberdade*, à semelhança do que definimos para os três artigos anteriormente analisados (*Tabela 4.14*). Pela *Tabela 4.36* podemos observar a ausência dos termos *educação* e *liberdade*, o que pode orientar a nossa análise para o campo da regulação e não da educação. De certo modo, a referência, por diversas vezes, a *Estado* comprova esta possibilidade. O termo *Estado* surge pois associado à definição de laicidade, mas também à religião. Salientamos a personalização do termo *Escola* de onde podemos inferir uma forma de mostrar que o estabelecimento escolar é constituído por pessoas: “Se uma comunidade escolar em concreto entender não haver um símbolo religioso” (linha 31).

Tabela 4.36 - **Verbalização dos termos crucifixos, Deus, educação, Escola, Estado, laicidade e liberdade.**

Termos	Verbalizações	Observações
Crucifixo(s)	"Os perturbantes crucifixos"	Referência ao título do artigo de Eduardo Prado Coelho.
	a questão dos crucifixos	Contextualização do artigo.
	um crucifixo,	Concretização da situação. Presença de crucifixos nas escolas públicas.
Deus	"Se Deus não existisse não haveria ateus"	Citação de Chesterton, legítima a condição para a concepção da existência de ateus.
	"Encomendo-te a Deus".	Definição etimológica de adeus.
Escola(s)	escolas públicas,	Caracterização da escola.
	mesmo numa escola pública	Realce da caracterização da escola.
	se uma comunidade escolar	Personalização da escola. Compreende que esta é constituída por indivíduos.
	numa escola pública	Repetição da caracterização da escola.
	numa escola pública de símbolos ou manifestações	Relação dos símbolos religiosos, com outros símbolos, legitimação.
	tal palavra não seja banida das escolas	Referência a um termo normalmente aceite.
Estado	posição do Estado	Referência à opinião de Eduardo Prado Coelho. Distinção entre a posição do autor e a de Eduardo Prado Coelho.
	laicidade do Estado	Ligação do termo Estado surge com o de laicidade.
	não religioso do Estado	Definição de laicismo.
	não significa que o Estado passe a ser dependente	Argumento, explicação. O Estado pode permitir os crucifixos e ser independente.
	Estado neutral	Ligação do Estado à religião.
	Estado contra a religião	Ser neutro não é ser contra.
	Estado neutral face a manifestações religiosas	Referência ao artigo de EPC. Relação entre crucifixos e outras manifestações religiosas.
Laicidade	laicidade do Estado significa	Definição de laicidade.
	enviesada da laicidade e do laicismo	Distinção do conceito de neutralidade.

Agrupámos as metáforas e as imagens figuradas que encontramos neste artigo, tal como nas ACD anteriores, em educação, política, regulação e em religião (*Figura 4.55*). As cores usadas na figura estão de acordo com as usadas na desmontagem do artigo, em *Apêndice XV*, deste modo pretendemos facilitar o encontro das referências no artigo bem como a verificação das nossas convicções.

Figura 4.55 - Metáforas e imagens figuradas presentes no artigo.

Educação	Política	Regulação	Religião
• escolas públicas • ensino público • comunidade escolar	• nem alimentar qualquer tipo de polémica • mancha indelével	• laicidade • independente • laicismo • neutralidade • teoria da neutralidade • imparcialidade • Estado neutral • inconstitucional	• fé • prática religiosa • manifestações religiosas • dias santos • serviço público religioso

Pela observação da figura podemos perceber como as áreas da regulação e do campo religioso estão preenchidas com referências retiradas do artigo “*Os Perturbantes Crucifixos*” – *Uma resposta a EP*. Esta percepção possibilita-nos portanto pressupor que o acontecimento da retirada dos crucifixos da sala de aula pertence principalmente a estes dois campos e não ao da educação. Referimos ainda o interesse da metáfora “nem alimentar qualquer tipo de polémica” (linha 13) por mostrar como um termo do tema da alimentação é usado, neste caso explicitando que o autor não pretende fazer aumentar a discussão, em torno dos crucifixos, que muito provavelmente o conduziria ao assunto das eleições presidenciais.

Discussão. A ACD do artigo “*Os Perturbantes Crucifixos*” – *Uma resposta a EPC* permite-nos referir que uma vez que a neutralidade não existe, a comunidade escolar tem o direito de escolher se nas paredes das salas de aula devem, ou não, estar símbolos religiosos.

4.4.1.5 – Debate: os crucifixos. Não pretendemos, neste ponto, comparar ou fazer juízos de valor sobre as opiniões dos comentadores que retirámos dos artigos por meio da ACD. No entanto, julgamos ser interessante e útil para o desenvolvimento da nossa investigação verificar como através de um mesmo acontecimento, diferentes artigos nos permitem chegar a diferentes perspetivas.

Assim, no artigo *Laicismo*, da autoria de Francisco Sarsfield Cabral deduzimos que a neutralidade do Estado impede os pais de terem a liberdade para educarem os seus filhos, de acordo com as suas concepções de vida e com os seus valores. Uma conclusão que responde aos pedidos de livre-escolha da escola por parte dos pais. Esta mesma conclusão é passível de ser retirada do artigo *Os Inimigos da Liberdade*, de João César das Neves, pois através da ACD deste artigo considerámos que só existe liberdade se couber aos professores, aos pais e aos alunos a escolha do ambiente da sua escola; a obrigatoriedade de retirar os crucifixos das salas de aula impede que haja liberdade em educação.

Os dois outros artigos – *Os Perturbantes Crucifixos* e “*Os Perturbantes Crucifixos*” – *Uma resposta a EPC* – surgem num contexto peculiar, pois um é consequência do outro. Melhor dizendo, o artigo de Eduardo Prado Coelho (*Os Perturbantes Crucifixos*) surge como resposta ao artigo de Bagão Félix (*Crucifixo Haja Coerência*) e por sua vez o artigo “*Os Perturbantes Crucifixos*” – *Uma resposta a EPC*, aparece como consequência do artigo assinado por Eduardo Prado Coelho; pelo que é notória a tensão de vozes entre os dois. Sendo assim, as considerações que retirámos estão também, ao que parece, em oposição. De *Os Perturbantes Crucifixos* deduzimos que não podem existir crucifixos nas paredes das salas de aula porque a Escola é um espaço neutro; enquanto de “*Os Perturbantes Crucifixos*” – *Uma resposta a EPC* considerámos que, uma vez que a neutralidade não existe, a comunidade escolar tem o direito de escolher se nas paredes das salas de aula devem, ou não, estar símbolos religiosos.

Podemos pois concluir que a retirada dos crucifixos das paredes das salas de aula conduziram-nos à problemática da livre-escolha da escola por parte das famílias dos alunos, mas também ao conflito entre o significado de Estado laico e de Estado neutro. Todavia podemos ainda ter em conta o contexto em que este acontecimento surgiu, as eleições presidenciais de 2006.

4.4.2 – Os pais

Dois dos artigos selecionados que questionam a possibilidade do direito dos pais escolherem livremente a escola dos seus filhos foram escritos por José Alberto Xerez. Tomámos a decisão de escolher dois artigos do mesmo comentador porque considerámos que o artigo *Livre Escolha da Escola* e o artigo *Melhor Governo é o que menos Governa* permitiriam discutir melhor o assunto da parentocracia. Realçamos ainda que os dois artigos foram publicados, com menos de um mês de diferença, no final do ano letivo, um período assinalado pela renovação das matrículas. No total encontrámos cinco artigos dentro do subtema *pais*.

Para os artigos publicados pelo *Público* escolhemos um da autoria de Eduardo Marçal Grilo e outro de Vital Moreira. Neste jornal, a representatividade do subtema *pais* é superior à do mesmo subtema no *Diário de Notícias*, uma vez que registámos 11 artigos. O artigo de Vital Moreira distingue-se dos outros três artigos por não apoiar a liberdade de escolha da escola por parte das famílias.

A *Tabela 4.37* ajuda a compreender as afirmações anteriores e a melhor localização dos artigos em estudo.

Tabela 4.37 - Identificação dos 4 artigos de opinião a serem analisados sobre os crucifixos.

Jornal	Data	Autor	Título
<i>Diário de Notícias</i>	2005-06-21	José Alberto Xerez	<i>Livre Escolha da Escola</i>
	2005-07-19	José Alberto Xerez	<i>Melhor Governo é o que menos Governa.</i>
<i>Público</i>	2006-02-17	Eduardo Marçal Grilo	<i>Escolher a Escola</i>
	2006-04-18	Vital Moreira	<i>Escola Pública e Interesses Privados</i>

4.4.2.1 – Livre Escolha da Escola. Em *Apêndice XVI* colocámos a desmontagem do artigo, pois é nossa intenção que a ACD que realizámos seja perceptível. Na desmontagem do artigo, além de assinalarmos as linhas que o compõem – que tornam – mais fácil a referência a expressões ou a termos, registámos alguns dos comentários que nos foram surgindo.

O autor do artigo, José Alberto Xerez, foi deputado pelo CDS na II legislatura da Assembleia da República, esta legislatura correspondeu ao período entre 1980 e 1983. Apesar de não termos encontrado marcas de primeira pessoa do singular no artigo, em “O nosso sistema educativo de ensino básico e secundário” (linha 4) e em “As nossas escolas” (linha 7) estão, no entanto, presentes marcas de primeira pessoa do plural, que dão noção de pertença e de inclusão.

Na *Tabela 4.38* apresentamos o artigo *Livre Escolha da Escola* e a sequência com que os assuntos são abordados. Naturalmente que identificamos o artigo através do género, da publicação, da data de publicação, do título e do autor. Este artigo de opinião é composto por 44 linhas e por 13 parágrafos.

Tabela 4.38 - Apresentação do artigo *Livre Escolha da Escola* e sequência dos assuntos referidos pelo autor.

Artigo de opinião Publicação: <i>Diário de Notícias</i> Data de publicação: 2005, junho 21 Título: <i>Livre Escolha da Escola</i> Autor: José Alberto Xerez	
Parágrafos	Assunto de cada parágrafo
<i>O nosso sistema educativo de ensino básico e secundário centra-se nas escolas públicas e na sua sujeição a um rígido e centralizado sistema de gestão imposto pelo Estado. Daqui decorre que as escolas</i>	Caracteriza o sistema educativo e as escolas públicas. Orienta o artigo para a situação das escolas públicas.

públicas são instituições fechadas e sem autonomia, vivendo desinseridas do mercado.

As nossas escolas estão, pois, mal preparadas para corresponder às exigências do mercado global, onde a informação e o conhecimento estão acessíveis a todos, pelo que o que irá marcar decisivamente a diferença entre as pessoas será a sua capacidade de análise e o espírito de iniciativa.

Caracteriza as escolas, com omissão das escolas privadas ou independentes.

Há que mudar radicalmente esta situação, promovendo uma escola mais aberta, com uma nova mentalidade, orientada para a inovação e para o mundo exterior.

Encontra a solução para o problema de as escolas não conseguirem responder às exigências do mercado global.

A forma, porventura, mais eficaz de ligar a escola ao mercado será a de facultar aos pais o exercício do direito à livre escolha, optando pela escola, pública ou independente, mais adequada para os seus filhos.

Operacionaliza a solução: os pais poderem escolher a escola que os seus filhos frequentam.

A introdução do cheque-educação (voucher) - ou em alternativa do sistema do crédito de imposto - poderá ser a fórmula ideal para o conseguir.

O cheque-educação não é um objectivo em si mesmo, mas antes um instrumento que permite passar progressivamente de um sistema educativo sob controlo governamental para um sistema de mercado.

Descreve e argumenta a utilização do cheque-educação.

O cheque-educação apenas poderá conduzir a uma rápida expansão do mercado de ensino se for capaz de criar a prazo um nível de procura susceptível de induzir os empresários a entrar no mercado.

Relação entre o cheque-educação e a expansão do mercado de ensino.

Para que tal suceda é preciso que o cheque-educação seja universal, acessível a todos aqueles que estão actualmente matriculados no ensino público, e que o respectivo valor, embora inferior aos gastos suportados pelo Estado por aluno matriculado numa escola pública, seja suficiente para cobrir os custos de inscrição numa escola independente, rentável

Condicionantes para a operacionalização do cheque-educação.

economicamente e com uma qualidade de oferta de educação elevada.

Neste sistema, o ensino nas escolas públicas continuará a ser gratuito, enquanto as escolas independentes cobrarão um preço pelos serviços prestados. O valor do cheque-educação poderá, todavia, não ser o suficiente para pagar este preço, o que poderá exigir um esforço adicional aos pais.

Encargo dos pais com a educação dos seus filhos.

Refere que as escolas públicas devem ser gratuitas enquanto as independentes podem ser pagas.

Dentro desta lógica, o Estado deverá, ainda, promover um regime contratual especial para as escolas públicas que optarem pelo regime de pagamento através do cheque-educação. As assim chamadas "escolas contratuais" são escolas independentes, geridas por professores, por pais dos alunos ou por entidades privadas, dotadas de uma ampla autonomia administrativa e financeira, o que as isenta de muitas das regulamentações estabelecidas para o sector. Em contrapartida, essas escolas obrigam-se contratualmente a cumprir determinados standards superiormente definidos pelas autoridades competentes.

Condição para o aparecimento do regime contratual promovido pelo Estado para com as escolas públicas.

A introdução do sistema do cheque-educação, no nosso país, deverá ser efectuada de forma gradual. Numa primeira fase, poderia ser aplicado em zonas localizadas nas grandes áreas metropolitanas, onde existem mais escolas e uma maior mobilidade em termos de transporte, o que facilitaria naturalmente as opções de escolha.

Descrição da possível introdução do cheque-educação em Portugal.

O sistema poderia, ainda, restringir-se, numa fase inicial, aos alunos de baixos rendimentos, com um reduzido grau de aproveitamento nas escolas públicas. O sistema do cheque-educação dar-lhes-ia a possibilidade de poderem optar, ao escolherem uma escola independente que lhes faculte a elevação dos

Vantagens do cheque-educação para os alunos de baixo rendimento e aproveitamento escolares.

respectivos conhecimentos e da sua performance.

A Suécia, uma das antigas mecas do socialismo, introduziu em 1992 uma reforma do sistema educativo orientada para os vouchers de educação e para a livre escolha da escola. Essa reforma continua a produzir os seus efeitos, tendo induzido um progressivo aumento da quota-parte do ensino independente, em detrimento da parcela respeitante ao ensino público. A qualidade do ensino tem vindo a melhorar, já que as escolas públicas, expostas à concorrência das escolas independentes, estão sujeitas a uma pressão efectiva para melhorarem os seus métodos de gestão e de funcionamento.

Validação da argumentação através de um exemplo concreto.

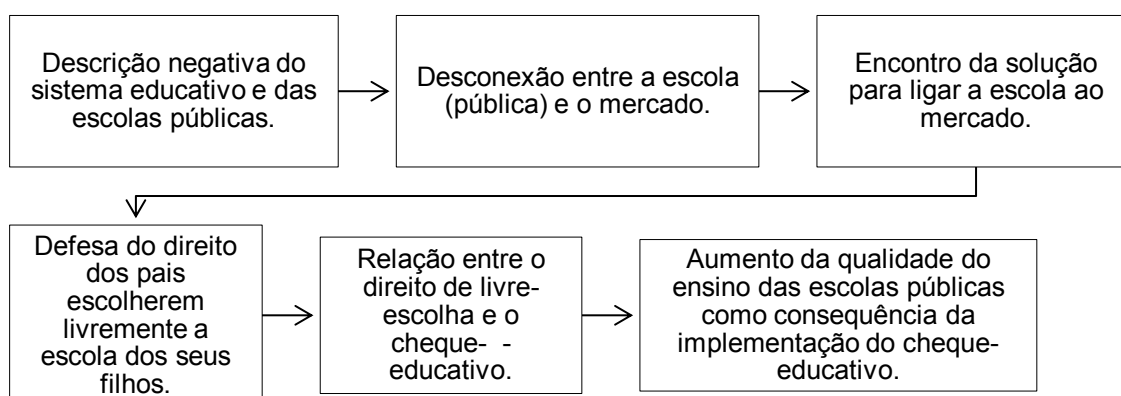
O artigo começa por identificar a situação do sistema educativo, em particular o ensino básico e secundário, como centrada nas escolas públicas que por estarem constrangidas a “um rígido e centralizado sistema de gestão imposto pelo Estado” (linhas 6 e 7) são “instituições fechadas e sem autonomia, vivendo desinseridas do mercado” (linhas 7 e 8). Em consequência desta situação, “as nossas escolas estão, pois, mal preparadas para corresponder às exigências do mercado global” (linhas 9 e 10). É então definida uma solução para “ligar a escola ao mercado” (linha 15). A solução encontrada requer que os pais tenham o direito de escolher a escola dos seus filhos. Na operacionalização desta solução é defendida a utilização do cheque-educação normalmente conhecido por *voucher*. No final da argumentação da aplicação desta medida, é dado o exemplo da Suécia como forma de proporcionar maior firmeza à argumentação anterior, os *vouchers* são aliás relacionados com a qualidade do ensino das escolas públicas: “A qualidade do ensino tem vindo a melhorar, já que as escolas públicas, expostas à concorrência das escolas independentes, estão sujeitas a uma pressão efectiva para melhorarem os seus métodos de gestão e de funcionamento” (linhas 46 a 48). Provavelmente pela mesma razão, o artigo omite outros países, socialmente menos prestigiados, em que são também utilizados *vouchers*.

No decorrer do artigo encontrámos momentos de descrição nomeadamente quando se mostra como o cheque-educativo pode ser implementado, “Neste sistema, o ensino nas escolas públicas continuará a ser gratuito, enquanto as escolas independentes cobrarão um preço pelos serviços prestados” (linhas 25 e 26). Todavia, encontrámos também momentos de argumentação, por exemplo, quando defende o direito dos pais escolherem a escola dos

seus filhos: “A forma, porventura, mais eficaz de ligar a escola ao mercado será a de facultar aos pais o exercício do direito à livre escolha, optando pela escola, pública ou independente, mais adequada para os seus filhos” (linhas 12 e 13). É provável que o apelo ao reconhecimento do direito dos pais escolherem o projeto educativo para os seus filhos esteja na razão do artigo figurar no *site* da Associação Portuguesa de Maternidade e Vida, no entanto não registámos nenhum comentário, neste site, ao artigo.

A *Figura 4.56* esquematiza a sequência dos conteúdos que reconhecemos no artigo.

Figura 4.56 - Síntese da sequência do artigo.



No artigo assume-se que o sistema educativo é rígido e centralizado. Porém, é igualmente assumido que o combate a esta situação pode ser feito através da aplicação de cheque-educação que “deverá ser efectuada de forma gradual” (linha 45). Por outro lado, encontrámos suposições proposicionais em “o que irá marcar decisivamente a diferença entre as pessoas será a sua capacidade de análise e o espírito de iniciativa” (linhas 11 e 12), em “A forma, porventura, mais eficaz de ligar a escola ao mercado será a de facultar aos pais o exercício do direito à livre escolha” (linhas 15 e 17) e em “Neste sistema, o ensino nas escolas públicas continuará a ser gratuito, enquanto as escolas independentes cobrarão um preço pelos serviços prestados” (linhas 32 e 33), estes exemplos estão relacionados com o que pode vir a acontecer caso os pais possam exercer a parentocracia através de cheque-educação. No mesmo artigo podemos também reconhecer juízos de valor, ou seja, suposições em que é dito o que é mau – o sistema educativo e as escolas públicas (linhas 5 a 8) e o que é bom – a abertura das escolas ao mercado (linhas 15 a 17), a introdução dos cheque-educação (linhas 18 a 25) e o sistema sueco (linhas 53 a 60); estas suposições podem constituir um auxílio na legitimação contra o sistema educativo atual em prol da liberdade de escolha das escolas por parte dos pais. Mas o artigo socorre-se ainda de sistemas de valores quando faz referência a alunos com baixos rendimentos: “O sistema

poderia, ainda, restringir-se, numa fase inicial, aos alunos de baixos rendimentos” (linhas 48 e 49).

Apesar de o artigo ter v3rias marcas de modaliza33o, o autor nunca se compromete com o seu depoimento, dito de outra forma, Jos3 Alberto Xerez elege o Estado (linhas 7, 28, 36, ...), as escolas (linhas 29, 32, 38, ...) e os pais (linhas 16, 35 e 39) para se comprometerem com as quest3es que exp3e.

De acordo com a operacionaliza33o da ACD que estamos a seguir, definimos como palavras-chave dos artigos sobre os pais: cheque-educa33o, Escola(s), Estado, mercado, pais e *voucher*. Desta forma, procur3mos estes termos ao longo do artigo *Livre Escolha da Escola*, regist3mo-los na *Tabela 4.39* onde tamb3m fizemos algumas observa33es.

Tabela 4.39 - Verbaliza33o dos termos cheque-educa33o, Escola(s), Estado, mercado, pais e voucher.

Termos	Verbaliza33es	Observa33es
Cheque- educa33o	A introdu33o do cheque-educa33o	O termo surge associado 3 solu33o para o problema.
	O cheque-educa33o n3o 3 um objectivo em si mesmo	Explica33o.
	O cheque-educa33o apenas poder3	Condi33o.
	Para que tal suceda 3 preciso que o cheque-educa33o seja universal, acess3vel	
	O valor do cheque-educa33o	Associa o termo a valor monet3rio.
	regime de pagamento atrav3s do cheque-educa33o	Possibilidade facultada pelo cheque-educativo.
	A introdu33o do sistema do cheque-educa33o	Poss3vel introdu33o do cheque-educa33o.
	cheque-educa33o dar-lhes-ia a possibilidade	Liga33o do termo ao sucesso escolar dos alunos.
Escola(s)	centra-se nas escolas p3blicas	Singularidade do sistema educativo.
	as escolas p3blicas s3o institui33es fechadas e sem autonomia	Caracteriza33o depreciativa das escolas p3blicas.
	as nossas escolas est3o, pois, mal preparadas	
	escola mais aberta	Caracteriza33o da escola.
	ligar a escola ao mercado,	Liga33o da escola ao mercado
	optando pela escola, p3blica ou independente	Possibilidade de escolha
	escola independente	Os dois termos est3o em oposi33o: p3blica e independente.
	o ensino nas escolas p3blicas continuar3 a ser gratuito	Perman3ncia da situa33o do presente.
	escolas independentes cobrar3o um pre3o pelos servi3os prestados	Imagem de cliente pagador.
	escolas p3blicas que optarem pelo regime de pagamento	Express3o para a planeada escola

	escolas contratuais são escolas independentes essas escolas obrigam-se onde existem mais escolas	pública independente. Explicitação dos deveres das escolas contratuais. Possibilidade da introdução do cheque- educação.
	reduzido grau de aproveitamento nas escolas públicas uma escola independente que lhes faculte a livre escolha da escola as escolas públicas, expostas à concorrência das escolas independentes	Ligação do mau rendimento escolar dos alunos às escolas públicas. Repetição do título do artigo. Reforça a argumentação. Os dois termos surgem novamente em oposição.
Estado	sistema de gestão imposto pelo Estado inferior aos gastos suportados pelo Estado o Estado deverá	Caracterização do ensino público como carente de autonomia. Pode justificar a discussão, os gastos financeiros seriam inferiores. Mostra obrigação futura do Estado.
Mercado	desinseridas do mercado mercado global ligar a escola ao mercado sistema de mercado mercado de ensino	Ligação das escolas públicas ao mercado. Intenção. Expressão que relaciona a educação com o mercado
Pais	pais o exercício do direito à livre escolha esforço adicional aos pais	Associação do termo à livre-escolha. Pais pagadores.
Voucher	A introdução do cheque-educação (voucher) vouchers de educação	Definição de conceitos. Menção à situação da Suécia.

É possível perceber através da *Tabela 4.39* algumas relações interessantes entre diferentes vocábulos. Assim, a ligação entre a Escola e o mercado surge sempre como uma possibilidade positiva caso se adote o chamado cheque-educação. É do mesmo modo interessante verificar como a escola pública está em oposição à escola independente, esta comparação é clara em “optando pela escola, pública ou independente” (linha 13), podemos pois depreender que a escola pública está dependente, possivelmente, do Estado enquanto a escola privada é autónoma. Consideramos o interesse de frisar que o termo *voucher* aparece apenas na explicação do significado de cheque-educação ou quando é feita referência à situação da Suécia. Ao longo do artigo é utilizado o termo em português, cheque-educação, possivelmente por ter maior valor na argumentação.

De acordo com o que temos vindo a operacionalizar para os outros artigos já estudados, construímos a *Figura 4.57* onde registámos as metáforas e as imagens figuradas que encontrámos neste artigo, as quais foram agrupadas em educação, gestão e regulação.

As cores da figura correspondem 3s cores com que as met3foras e as imagens figuradas foram evidenciadas na desmontagem do artigo, em *Ap3ndice XVI*.

Figura 4.57 - **Met3foras e imagens figuradas presentes no artigo.**

Educa33o	Gest3o	Regula33o
• mal preparadas • uma nova mentalidade • reduzido grau de aproveitamento • eleva33o dos respectivos conhecimentos	• grandes 3reas metropolitanas • maior mobilidade • desinseridas do mercado • mercado global • mundo exterior • cheque-educa33o • voucher • sistema do cr3dito de imposto • sistema de mercado • r3pida expans33o do mercado de ensino • universal • acess3vel • custos de inscri33o • rent3vel economicamente • qualidade de oferta de educa33o elevada • gratuito • pre3o pelos servi3os prestados • pagar este pre3o • esfor3o adicional aos pais • regime de pagamento • standards • baixos rendimentos • performance • qualidade • expostas 3 concorr3ncia • press3o efectiva • m3todos de gest3o • funcionamento	• sujei33o a um r3gido e centralizado • fechadas • autonomia • escola mais aberta • sistema educativo sob controlo governamental • regime contratual especial • "escolas contratuais" • escolas independentes • ampla autonomia administrativa e financeira • regula333es estabelecidas

Pela leitura e an3lise da *Figura 4.57* podemos facilmente inferir que o artigo *Livre Escolha da Escola* est3 principalmente ligado ao campo gestion3rio em vez de se dirigir ao campo educacional como o t3tulo faria supor. Sendo assim 3 plaus3vel pensarmos que o direito dos pais escolherem livremente a escola dos seus filhos est3 mais relacionado com as exig3ncias de mercado e naturalmente com a performatividade, do que com a Educa33o como bem acess3vel a todos em igualdade de circunst3ncias.

Discuss3o. Atrav3s da an3lise que realiz3mos podemos inferir que como forma de inserir as escolas no mercado e de melhorar a sua performance aos pais deve pertencer o direito de escolha da escola dos seus filhos.

4.4.2.2 – Melhor Governo é o que menos Governa. Como referimos anteriormente, analisámos dois artigos escritos pelo mesmo comentador, por considerarmos que essa seria a melhor opção. Entre a publicação dos dois artigos existe uma distância temporal inferior a um mês. Em *Apêndice XVII* encontra-se a desmontagem do artigo com algumas anotações, mas na *Tabela 4.40* apresentamos o artigo *Melhor Governo é o que menos Governa* e identificámos o assunto principal de cada um dos 13 parágrafos que o compõem.

Tabela 4.40 - Apresentação do artigo *Melhor Governo é o que menos Governa* e sequência dos assuntos referidos pelo autor.

Artigo de opinião Publicação: <i>Diário de Notícias</i> Data de publicação: 2005, Julho 19 Título: <i>Melhor Governo é o que menos Governa</i> Autor: José Alberto Xerez	
Parágrafos	Assunto de cada parágrafo
<i>“O melhor Governo é o que menos Governa” é uma frase atribuída a Thomas Jefferson, que foi um dos pais fundadores dos Estados Unidos da América, responsável pela redacção da Declaração de Independência e terceiro Presidente da República, de 1801 a 1809. Adversário do Estado centralista, adepto das ideias liberais e dos direitos de propriedade privada, Jefferson defendia a existência de um Estado “rigorosamente simples e frugal”, ou seja, um modelo de Estado minimalista, pouco gastador e de reduzida dimensão. Estas ideias de Jefferson estão na base do modelo político-económico americano e do enorme dinamismo que tem vindo a revelar ao longo dos tempos, que fizeram deste país a maior potência mundial.</i>	Faz referência a Thomas Jefferson e ao modelo norte americano.
<i>Vem isto a propósito do caso português, em que o Estado desde sempre evidenciou uma feição centralista e nunca conviveu muito bem com as doutrinas liberais e com a economia de mercado.</i>	Diferencia o sentido de Estado nos Estados Unidos e em Portugal.
<i>Este fenómeno centralista acentuou-se exponencialmente com o 25 de Abril e a aprovação de uma Constituição de pendor socialista, que colocou nas mãos do Estado uma imensidão de empresas</i>	Caracteriza o Estado português.

nacionalizadas, bem como a responsabilidade pelo desenvolvimento de um enorme Estado Social, abrangendo a saúde, a educação e a segurança social.

Nos termos desta Constituição, incumbe ao Estado "defender e promover a protecção da saúde através de um serviço nacional de saúde universal e geral, tendencialmente gratuito", "promover e assegurar o ensino básico, bem como garantir a todos os cidadãos o acesso aos graus mais elevados de ensino, estabelecendo progressivamente a sua gratuitidade", "organizar, coordenar e subsidiar um sistema de segurança social unificado e descentralizado".

Refere e cita a Constituição da República portuguesa.

Esta concepção centralizada e socialista do Estado provocou a progressiva elevação das despesas públicas em relação ao produto interno bruto, que passaram de um valor de 19,9% em 1973, antes do 25 de Abril, para 48,4% em 2004 e 49,3 % em 2005.

Relaciona o sentido de Estado com o aumento das despesas públicas.

O resultado desta evolução está à vista. O Estado vive hoje uma situação de crise financeira acentuada e a economia portuguesa evidencia uma fraca competitividade, bem como um baixo ritmo de crescimento do produto.

Caracteriza a economia portuguesa.

A inversão desta situação passa pela privatização progressiva dos sectores sociais do Estado, que representam dois terços das despesas públicas.

Encontra na privatização a solução para o problema anteriormente definido.

A saúde, abrangendo os hospitais e os centros de saúde, poderá ser facilmente privatizada, devendo este processo ser financiado através da institucionalização de um seguro nacional de saúde.

Operacionaliza a solução definida para o setor da Saúde.

A educação, com especial relevo para o ensino básico e secundário, deverá igualmente ser transferida para o sector privado, através da adopção dum sistema de cheques educação ou de crédito de imposto.

Operacionaliza a solução definida para o setor da Educação. Indica o cheque-
-educação como fazendo parte da solução encontrada.

Concretizados estes objectivos, as contas públicas

Faz referência ao provável

estarão reequilibradas e o Estado terá os recursos suficientes para privatizar progressivamente a segurança social. Poder-se-á então passar do actual esquema de segurança social redistributivo, gerido pelo Estado e insustentável no médio/longo prazo, para um outro bem mais eficiente e rentável, baseado nos descontos efectuados pelos cidadãos para contas de poupança-reforma, geridas por entidades privadas.

resultado da solução definida.

O actual Governo, em lugar de privilegiar a revisão da Constituição e a privatização das principais funções sociais desenvolvidas pelo Estado, tenta reequilibrar as contas públicas através do aumento de impostos e da adopção de alguns expedientes destinados a tentar conter a crescente evolução das despesas públicas. A centralização e o excesso de peso do Estado permanecem todavia inalteráveis, não sendo resolvidos os problemas de fundo.

Confronto com o procedimento do Governo actual.

A realidade é muito forte, pelo que a prazo a privatização das funções sociais do Estado é inevitável e alguém terá que a fazer.

Apresenta uma solução como sendo inevitável.

Quando tal objectivo for alcançado, o Estado terá uma dimensão reduzida, orientada prioritariamente para a salvaguarda da soberania, a defesa da economia de mercado e dos direitos de propriedade dos cidadãos, pelo que os melhores Governos não precisarão, como dizia Jefferson, de governar muito, mas antes de governar bem e de uma forma simples e frugal.

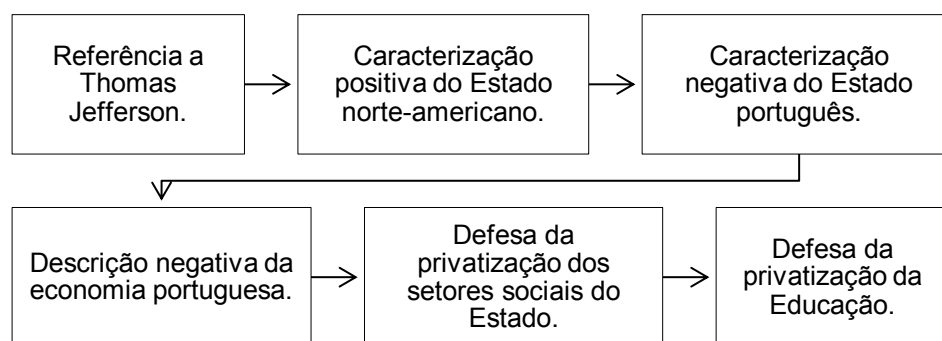
Define o Estado ideal.

O artigo começa por fazer referência a Thomas Jefferson salientando “que foi um dos pais fundadores dos Estados Unidos da América, responsável pela redacção da Declaração de Independência e terceiro Presidente da República, de 1801 a 1809” (linhas 3 a 5) e que o mesmo defendia um “Estado minimalista, pouco gastador e de reduzida dimensão” (linhas 7 e 8). De seguida é caracterizado o Estado português, por oposição ao modelo defendido por Thomas Jefferson, “o Estado desde sempre evidenciou uma feição centralista e nunca conviveu muito bem com as doutrinas liberais e com a economia de mercado” (linhas 11 e 12) e a economia portuguesa “a economia portuguesa evidencia uma

fraca competitividade, bem como um baixo ritmo de crescimento do produto” (linhas 26 e 27). Uma vez que a causa da situação económica portuguesa parece estar na configuração do Estado, a solução para o problema “passa pela privatização progressiva dos sectores sociais do Estado, que representam dois terços das despesas públicas” (linhas 28 e 29). Assim para a educação é defendida a “adopção dum sistema de cheques educação ou de crédito de imposto” (linha 33). O artigo termina sem apresentar outras soluções, pois afirma-se que “A realidade é muito forte, pelo que a prazo a privatização das funções sociais do Estado é inevitável e alguém terá que a fazer” (linhas 44 e 45).

A Figura 4.58 procura apresentar os assuntos de cada parágrafo de forma esquemática.

Figura 4.58 - Esquema da sequência do artigo.



No artigo observámos algumas suposições existenciais quando a economia portuguesa é descrita (linhas 30 a 32), por exemplo. Aliás os dados percentuais sobre “a progressiva elevação das despesas públicas em relação ao produto interno bruto, que passaram de um valor de 19,9% em 1973, antes do 25 de Abril, para 48,4% em 2004 e 49,3 % em 2005” (linhas 26 a 29) têm também a função de contribuir para a legitimação dos argumentos do comentador. Todavia, encontrámos também suposições proposicionais quando se prevê a privatização da Saúde (linhas 33 a 37) ou da Educação (linhas 38 a 40), bem como quando se antecipa a privatização das funções sociais do Estado como certa (linha 42). Assim, encontrámos no artigo depoimentos de factos reais, mas também reconhecemos depoimentos preditivos.

No artigo é pois aproveitada a argumentação na defesa da privatização dos sectores sociais do Estado e a descrição da economia dos Estados Unidos da América e de Portugal. Acrescentamos ainda que o confronto entre a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América e a Constituição da República portuguesa é igualmente aproveitado pelo comentador para legitimar a arguição. Não se nota, no entanto, tensão entre vozes apesar de ser visível a não apetência do comentador por políticas socialistas: “Esta concepção centralizada e socialista do Estado” (linha 26).

Em concordância com o que expusemos na abordagem ao artigo *Livre Escolha da Escola*, procurámos neste artigo os termos cheque-educação, escola(s), Estado, mercado, pais e *voucher*. A Tabela 4.41 mostra o registo dos termos encontrados e algumas das observações que nos foram ocorrendo.

Tabela 4.41 - **Verbalização dos termos cheque-educação, escola(s), Estado, mercado, pais e voucher.**

Termos	Verbalizações	Observações
Cheque- educação	adopção dum sistema de cheques educação	A expressão surge como solução para a privatização da educação.
Estado	Estado centralista	Caracterização do Estado.
	Estado "rigorosamente simples e frugal"	Citação de Thomas Jefferson.
	Estado minimalista, pouco gastador e de reduzida dimensão	Caracterização do Estado.
	o Estado desde sempre evidenciou uma feição centralista	Ligação entre o Estado, regulador, e a gestão.
	colocou nas mãos do Estado uma imensidão de empresas nacionalizadas	
	um enorme Estado Social	
	incumbe ao Estado	
	concepção centralizada e socialista do Estado	
	O Estado vive hoje uma situação de crise financeira acentuada	Referência à economia portuguesa.
	privatização progressiva dos sectores sociais do Estado	
	Estado terá os recursos gerido pelo Estado	Repetição da mesma concepção. Ligação entre Estado e privatização.
	a privatização das principais funções sociais desenvolvidas pelo Estado	
	centralização e o excesso de peso do Estado	
Mercado	economia de Mercado	Referência à má relação entre o Estado e a Economia
	a defesa da economia de mercado	Conclusão pretendida pelo autor.
Pais	um dos pais	Identificação de Thomas Jefferson

Neste artigo não está presente o vocábulo Escola, nem o vocábulo *voucher*. Além do mais, o termo pais não é utilizado no mesmo sentido de parental. Para o tipo de análise que estamos a realizar é importante salientarmos a ligação entre o Estado e o mercado. As

estruturas evidentes no artigo são sobretudo de ordem económica como pode ser também evidenciado pelo levantamento das metáforas e das imagens figuradas registado na *Figura 4.59*

Figura 4.59 - Metáforas e imagens figuradas presentes no artigo.

Educação	Gestão	Regulação	Saúde
• ensino básico e secundário • sistema de cheques educação • crédito de imposto	• pouco gastador • a economia de mercado • Mesmo valor. • empresas nacionalizadas • despesas públicas • produto interno bruto • crise financeira acentuada • fraca competitividade • baixo ritmo de crescimento • privatização progressiva • contas públicas • descontos efectuados • poupança-reforma • privatização das principais funções sociais desenvolvidas pelo Estado • evolução das despesas públicas • privatização das funções sociais • economia de mercado	• Declaração de Independência • Estado centralista • ideias liberais • direitos de propriedade privada • Estado minimalista • reduzida dimensão • modelo político-económico • feição centralista • doutrinas liberais • 25 de Abril • Constituição • pendor socialista • Estado Social • centralizada e socialista do Estado • segurança social • revisão da Constituição • centralização e o excesso de peso do Estado • dimensão reduzida, • soberania • direitos de propriedade dos cidadãos	• serviço nacional de saúde • seguro nacional de saúde

Por outro lado, no discurso do artigo *Melhor Governo é o que menos Governa* escasseiam elementos da área da educação, em que não é feita, por exemplo, qualquer referência a agentes educativos, pelo que são notórias, quer pela análise do artigo quer pela leitura da *Figura 4.59*, as poucas metáforas ou imagens figuradas da área educacional. Acrescentamos ainda a importância que a regulação assume neste artigo, logo evidenciada pelo título. Podemos assim procurar uma relação entre a regulação e a gestão, em que a Educação e a Saúde são áreas deixadas para segundo plano.

Discussão. A ACD do artigo *Melhor Governo é o que menos Governa* leva-nos a considerar que a privatização da educação é a única solução para que o Estado consiga reequilibrar as despesas públicas.

4.4.2.3 - Escolher a Escola. De forma análoga à ACD que realizámos para os artigos anteriores colocámos em apêndice, neste caso em *Apêndice XVIII*, a desmontagem do artigo que passamos a analisar com as linhas assinaladas e com o registo de alguns comentários na margem direita.

A autoria do artigo *Escolher a Escola* pertence a Eduardo Marçal Grilo. O autor é licenciado (1966) e doutorado (1973), em Engenharia Mecânica, pelo Instituto Superior Técnico, da Universidade Técnica de Lisboa; desempenhou o cargo de presidente do Conselho Nacional de Educação, entre 1992 e 1995, e o de Ministro da Educação do XII Governo Constitucional, entre 1995 e 1999, em que foi primeiro-ministro António Guterres. É administrador da Fundação Calouste Gulbenkian, desde 2000. Eduardo Marçal Grilo tem obra publicada no domínio da Educação, nomeadamente *A Evolução do Sistema Educativo Nos Anos 74-85* (1986), *Desafios da Educação: Ideias Para Uma Política Educativa No Século XXI* (2002) e *Se Não Estudas Estás Tramado* (2010). Neste sentido são conhecidos alguns dos pensamentos de Marçal Grilo sobre a Educação, até porque no artigo *Escolher a Escola* estão presentes marcas de primeira pessoa e, por isso, podemos considerar que o autor assume os seus pontos de vista: “o que me parece importante é iniciar o debate” (linha 37), “Não é um tema fácil, como já afirmei” (linha 79), “Faço este escrito apenas porque continuo a considerar” (linha 82), “recomendo a leitura” (linha 87). O autor compromete-se, pois, com o seu depoimento, a um nível elevado: “mas importa que se faça” (linha 16) e “Para este debate, é, no entanto, necessário” (linhas 18 e 19).

Contudo Marçal Grilo procura ainda comprometer o leitor com a sua reflexão fazendo afirmações em nome de outros: “Não há qualquer razão para que o nosso debate e as nossas soluções não possam igualmente caracterizar-se por posições sérias” (linhas 77 e 78). Por outro lado, procura fazer indicações em que refere determinadas posições pela positiva: “mas importa que se faça” (linha 16), “Para este debate, é, no entanto, necessário que à partida se definam” (linhas 18 e 19), “é imperioso que, à semelhança do que ocorre no Reino Unido, se abandonem conceitos ideológicos muito marcados” (linhas 21 e 22), “É necessário deixar as escolas elaborar os seus próprios projectos e incentivá-las” (linha 65), por exemplo.

Começamos, então, por apresentar o artigo e a sequência dos assuntos abordados. Na *Tabela 4.42* referimos, o género do artigo, a data de publicação, o título e o seu autor; na

coluna da direita identificámos o assunto de cada parágrafo. O artigo de opinião *Escolher a Escola* é composto por 90 linhas e por 14 parágrafos.

Tabela 4.42 - **Apresentação do artigo *Escolher a Escola* e sequência dos assuntos referidos pelo autor.**

Parágrafos	Assunto de cada parágrafo
Artigo de opinião Publicação: <i>Público</i> Data de publicação: 2006, fevereiro 17 Título: <i>Escolher a Escola</i> Autor: Eduardo Marçal Grilo	
<i>Para quem acompanha os debates que têm vindo a ocorrer em Inglaterra e nos Estados Unidos sobre as políticas destinadas a melhorar a qualidade do ensino nas escolas, há um tema de relevância especial que tem prendido a atenção de decisores e comentadores. Trata-se de uma matéria que tem grande complexidade, sobretudo no seu modo de concretização, e relaciona-se com o designado "direito de escolha" por parte dos pais e dos alunos, ou seja, a possibilidade de se optar pela inscrição numa escola qualquer do ensino não superior sem sujeição ao procedimento que decorre da matrícula obrigatória na "escola de proximidade" que pertença à rede pública.</i>	Faz referência aos debates que decorrem em Inglaterra e nos Estados Unidos sobre as políticas educativas.
<i>O que no fundo está a ser introduzido, quer nos Estados Unidos quer em Inglaterra, é um novo conceito de escola pública concebido para fomentar escolas mais autónomas, mais responsáveis e mais capazes de responder às exigências de um ensino de qualidade.</i>	Identifica o novo conceito de escola pública, em Inglaterra e nos Estados Unidos.
<i>2. Em Portugal este debate está por fazer, mas importa que se faça, uma vez que se trata de políticas e de alterações que podem modificar de forma significativa, e para melhor, a qualidade do ensino nas escolas da rede pública. Para este debate, é, no entanto, necessário que à partida se definam os "termos de referência" que me parecem essenciais para se poderem atingir resultados satisfatórios.</i>	Refere a falta de um debate em Portugal semelhante ao que ocorreu nos outros dois países e a necessidade de linhas de orientação para que o debate suceda.
<i>Em primeiro lugar, é imperioso que, à semelhança do que ocorre no Reino Unido, se abandonem conceitos ideológicos muito marcados. Por um lado, os que defendem um conceito de escola pública, que vem de Jules Ferry ou o que assenta nos princípios da american public school, ambos originários do séc. XIX, deveriam abandonar estes modelos cujos pressupostos estão hoje manifestamente desajustados em relação ao momento actual. Note-se que a escola pública francesa tinha o objectivo de combater o excesso de ensino confessional que existia ao tempo e a public school americana foi concebida como elemento de coesão das comunidades que eram</i>	Defende que o conceito de escola pública em Portugal está ultrapassado. Utiliza como exemplos o contexto americano e o francês.

constituídas essencialmente por imigrantes que pouco tinham culturalmente em comum. Por outro lado, os que defendem uma rede escolar assente apenas nas regras do mercado e da competição deverão também aceitar que, em Portugal e à semelhança do que ocorre nos Estados Unidos ou em Inglaterra, há lugar para uma escola pública e que não será possível nunca aplicar aqueles modelos teóricos que se experimentam em pequenas comunidades, mas que perdem sentido quando alargados para cobrir globalmente uma população que é hoje muito diversificada do ponto de vista cultural, económico e social.

3. Em conclusão, o que me parece importante é iniciar o debate, sem constrangimentos e de forma séria, com propostas concretas e sem esquecer alguns pontos essenciais de que me permito enunciar alguns que me parecem mais relevantes:

a) A necessidade de criar um sistema de escolha que se não aplique apenas à classe média, mas que também tenha em conta os meios precários com que vivem largos extractos da nossa população;

b) A importância que deve ser atribuída ao cumprimento de uma escolaridade obrigatória universal e gratuita;

c) O papel que devem desempenhar os pais, embora se torne indispensável, à semelhança do que vai ocorrer em Inglaterra, que existam estruturas intermédias destinadas a racionalizar e articular a procura por parte dos pais e das famílias quando esta é desequilibrada em relação às capacidades de acolhimento por parte das escolas;

d) A certeza de que todos têm direito a uma escola de qualidade, o que implica uma avaliação séria do funcionamento das escolas e uma responsabilização por parte de quem administra e as gere, nomeadamente o Governo central, as autoridades locais (que no caso português terão de ser reequacionadas) e os próprios professores das escolas cuja avaliação e acompanhamento se tornam indispensáveis;

e) No Child Left Behind é o título da legislação americana que enquadra estas matérias, o que quer dizer que quaisquer que sejam as políticas e os modelos a adoptar é absolutamente indispensável que os menos favorecidos, aqueles que mais dependem (e vão continuar a depender por maiores que sejam os desejos dos ultraliberais) do Estado e das suas instituições, não se vejam arredados das melhores escolas, o que significa que o grande objectivo será o de "nivelar as escolas por cima" através de maiores

Reforça a necessidade de se iniciar o debate em Portugal.

Sustenta que o sistema de escolha não pode contemplar apenas a classe média.

Defende a escolaridade obrigatória universal e gratuita.

Define a função dos pais.

Refere o direito de todos terem uma escola de qualidade. Adverte a necessidade de existirem organismos capazes de administrar e gerir a livre-escolha da escola.

Avalia o documento *No Child Left Behind*.

níveis de exigência, mas também através da criação de incentivos e de instrumentos que premeiem quem faz e punam quem não cumpre e devia cumprir;

f) É necessário deixar as escolas elaborar os seus próprios projectos e incentivá-las a conduzir esses mesmos projectos apoiando-as e dando-lhes os meios indispensáveis (a este propósito convém sublinhar que o estafado discurso da "falta de condições" que tem sido adoptado por tantos de forma tão abusiva é muitas vezes uma demonstração de desinteresse por parte de alguns professores que preferem a crítica fácil ao trabalho responsável, inovador e criativo)

Defende a autonomia das escolas. Revela que os agentes educativos nem sempre querem ser autónomos.

g) Seria ainda da maior importância que às escolas, no âmbito dos incentivos a criar, fossem definidas áreas específicas do conhecimento a que seriam atribuídas prioridades acrescidas, por exemplo no ensino da Matemática, das Ciências Experimentais, da Língua Portuguesa ou da História.

Valoriza determinadas áreas do saber.

4. O debate em Inglaterra foi vivo e intenso, muitas vezes até ideológico, mas, como sempre, pautou-se por um enorme pragmatismo característico dos anglo-saxónicos. Não há qualquer razão para que o nosso debate e as nossas soluções não possam igualmente caracterizar-se por posições sérias, construtivas e exequíveis. Não é um tema fácil, como já afirmei, mas é uma matéria que é indispensável começar a discutir para além dos manifestos, das críticas fáceis, dos modelos importados e das ideias feitas em relação às questões da Educação.

Descreve o debate que ocorreu em Inglaterra. Enumeração de possíveis dificuldades à ocorrência do debate, em Portugal.

*Nota final - Faço este escrito apenas porque continuo a considerar, ao contrário de alguns, que a Educação é uma área fundamental a que as sociedades organizadas devem atribuir alta prioridade e não um adorno de consumo que aparece depois de se terem resolvido os problemas do crescimento económico e do desenvolvimento. A esses que assim pensam por se terem deixado aprisionar pelas lógicas da sociedade industrial, recomendo a leitura do último livro de um economista insuspeito, o professor Benjamin Friedman, que se intitula *The Moral Consequences of Economic Growth*. Não é necessário lerem todo o livro, basta as páginas sobre educação e desenvolvimento.*

Refere a importância da Educação para o desenvolvimento de uma sociedade. Recomenda a leitura de *The Moral Consequences of Economic Growth*

O artigo começa por chamar a atenção para os debates que estão a ocorrer em Inglaterra e nos Estados Unidos sobre a Educação: "Para quem acompanha os debates que têm vindo a ocorrer em Inglaterra e nos Estados Unidos sobre as políticas destinadas a melhorar a qualidade do ensino nas escolas" (linhas 3 e 5). Posteriormente é introduzido o conceito de escola pública no entendimento de Inglaterra e dos Estados Unidos: "[...] um novo conceito de escola pública concebido para fomentar escolas mais autónomas, mais responsáveis e mais capazes de responder às exigências de um ensino de qualidade"

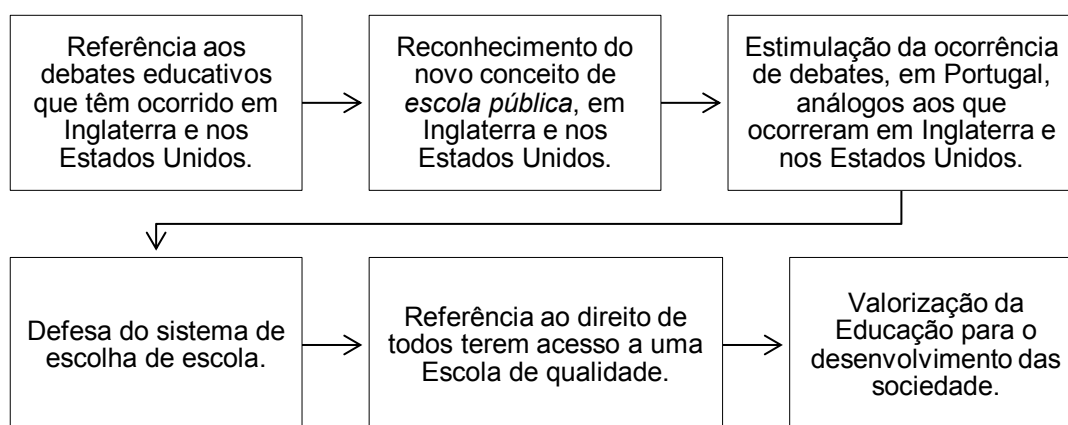
(linhas 13 a 15); e defende-se que o conceito de escola pública, em Portugal, está ultrapassado.

O artigo afirma, então, que o sistema de escolha da escola não deve contemplar apenas a classe média e que todos têm o direito a uma escola de qualidade. No entanto, este processo implica uma avaliação das escolas: “A certeza de que todos têm direito a uma escola de qualidade, o que implica uma avaliação séria do funcionamento das escolas e uma responsabilização por parte de quem administra e as gere” (linhas 51 a 53).

No final, salienta-se a importância da Educação para as sociedades: “a Educação é uma área fundamental a que as sociedades organizadas devem atribuir alta prioridade e não um adorno de consumo que aparece depois de se terem resolvido os problemas do crescimento económico e do desenvolvimento” (linhas 83 a 85).

A Figura 4.60 apresenta os assuntos de cada parágrafo, de forma esquemática.

Figura 4.60 - Esquema da sequência do artigo.



Podemos considerar que existe controvérsia entre a voz do comentador e a voz dos que apoiam uma rede escolar baseada nas regras do mercado: “os que defendem uma rede escolar assente apenas nas regras do mercado e da competição deverão também aceitar que, em Portugal e à semelhança do que ocorre nos Estados Unidos ou em Inglaterra, há lugar para uma escola pública” (linhas 30 a 32), bem como entre a voz do autor do artigo e a voz dos que secundarizam a educação: “continuo a considerar, ao contrário de alguns, que a Educação é uma área fundamental” (linhas 82 e 83). Apesar da tensão entre a voz do comentador e a voz dos outros atores sociais ser clara, estes últimos estão representados de forma exclusiva, ou seja, não são identificados pelo autor.

Procurámos neste artigo expressões onde os termos cheque-educação, Escola(s), Estado, mercado, pais e *voucher* estivessem presentes. As expressões encontradas foram registadas na Tabela 4.43 onde também fizemos algumas observações.

Tabela 4.43 - **Verbalização dos termos cheque-educação, escola(s), Estado, mercado, pais e voucher.**

Termos	Verbalizações	Observações
Escola(s)	Escolher a Escola	Título do artigo: relaciona a Escola com a livre-escolha.
	qualidade do ensino nas escolas numa escola qualquer	Ligação da escola aos valores do mercado e da gestão: qualidade, autonomia, avaliação, nivelamento.
	escola de proximidade	
	novo conceito de escola pública	Possibilidade de permanência da escola pública com outro conceito.
	escolas mais autónomas	
	qualidade do ensino nas escolas	
	um conceito de escola pública	
	escola pública francesa	Referência às funções da escola pública francesa.
	há lugar para uma escola pública às capacidade de acolhimento por parte das escolas;	Manifesta o direito de todos no acesso a uma “escola de qualidade”.
	todos têm direito a uma escola de qualidade	
Estado	avaliação séria do funcionamento das escolas	
	os próprios professores das escolas	
	melhores escolas	
	“nivelar as escolas por cima”	
	deixar as escolas elaborar	
	que às escolas [...] fossem	
	definidas áreas específicas do conhecimento	Referência a determinadas áreas do saber.
	Aqueles que mais dependem [...] do estado [...] não se vejam arredados das melhores escolas	Expressa o direito de todos no acesso às “melhores escolas”.
		Sugere que o direito da livre escola está nos pais (famílias) e não na escola.
Mercado	assente apenas nas regras do mercado e da competição	Nega que a rede escolar deva estar apenas ligada às regras de mercado.
Pais	O papel que devem desempenhar os pais,	Associação do termo à livre-escolha.
	articular a procura por parte dos pais e das famílias	Relação entre o sistema de escolha e o mercado.

No artigo *Escolher a Escola* não encontramos a expressão cheque-educação nem o termo *voucher*. Apesar de não termos escolhido procurar o termo educação na ACD dos artigos sobre os pais, este termo no artigo de opinião *Escolher a Escola* permitiu-nos perceber a apreciação e os valores do comentador em relação à *Educação*, pois em “a Educação é uma área fundamental” (linha 67) a escala de intensidade é elevada. Por outro lado, o artigo termina relacionando a Educação com a gestão: “Não é necessário lerem todo o livro, basta as páginas sobre educação e desenvolvimento” (linhas 89 e 90). Realçamos

ainda que neste artigo o termo mercado surge ligado à rede escolar, o que pode indiciar uma relação entre a educação e a gestão.

A leitura e a análise da *Tabela* 4.43 permitem-nos, por outro lado, perceber claramente os diversos contextos em que surge o termo Escola. Sendo assim, o termo Escola aparece relacionado com a livre-escolha, mas surge também ligado ao mercado e ao Estado.

Procurámos, então, as metáforas e as imagens figuradas no artigo, o que nos permitiu retirar mais alguns esclarecimentos. Assim, de forma análoga ao que fizemos para os outros artigos, organizámos as metáforas encontradas em grupos, na *Figura* 4.23. Relembramos que as cores dos campos da figura correspondem às cores com que as metáforas e as imagens figuradas foram tornadas explícitas em *Apêndice XVIII*.

Pela *Figura* 4.61 percebemos que o artigo de opinião recorre a metáforas e as imagens figuradas da regulação, da educação e da gestão. Estão, todavia, mais marcados os dois últimos campos. Sendo assim, podemos supor que a possibilidade de escolha da escola pelas famílias diz respeito ao Estado, mas principalmente à educação e à gestão.

As metáforas gestionárias tornam claro que o artigo evidencia uma estrutura económica. No entanto, são igualmente evidenciados eventos sociais, como os debates educativos em Inglaterra e nos Estados Unidos, ou como a referência à legislação americana (linha 56). Estas recorrências permitem, não só explicar o ponto de vista do autor, como também legitimá-lo, sendo assim correspondem a formas de conveniência, proveito. No artigo estão ainda presentes outros instrumentos que agem sobre os indivíduos, como a referência a Jules Ferry (linha 23), a Benjamin Friedman (linha 88), assim como à escola pública francesa (linha 26) e à escola pública americana (linha 27).

São, aliás, os debates educativos que ocorreram em Inglaterra e nos Estados Unidos que servem de introdução ao artigo em análise. Contudo, no final do artigo, o comentador refere o motivo que o levou a escrevê-lo:

Faço este escrito apenas porque continuo a considerar, ao contrário de alguns, que a Educação é uma área fundamental a que as sociedades organizadas devem atribuir alta prioridade e não um adorno de consumo que aparece depois de se terem resolvido os problemas do crescimento económico e do desenvolvimento. (linhas 82 a 90)

Neste excerto é novamente evidenciada a relação entre a economia e a educação.

Figura 4.61 - Metáforas e imagens figuradas presentes no artigo.

Educação	Gestão	Regulação
• "direito de escolha" • matrícula obrigatória • "escola de proximidade" • escola pública • conceitos ideológicos • sistema de escolha • escolaridade obrigatória universal e gratuita • deixar as escolas elaborar os seus próprios projectos • áreas específicas do conhecimento • no ensino da Matemática, das Ciências Experimentais, da Língua Portuguesa ou da História. • Disciplinas com prioridade • a Educação é uma área fundamental	• qualidade do ensino • mais responsáveis • ensino de qualidade • regras do mercado e da competição • classe média • meios precários • escola de qualidade • menos favoráveis • melhores escolas • "nivelar as escolas por cima" • maiores níveis de exigência • criação de incentivos e de instrumentos • meios indispensáveis • trabalho responsável, inovador e criativo • no âmbito dos incentivos a criar • enorme pragmatismo • posições sérias, construtivas e exequíveis • para além dos manifestos, • dos modelos importados • adornos de consumo • sobre educação e desenvolvimento	• rede pública • escolas mais autónomas • "termos de referência" • <i>american public school</i> • abandonar estes modelos • escola pública francesa • rede escolar • modelos teóricos • pequenas comunidades • estruturas intermédias • Governo central • autoridades locais • quaisquer que sejam as políticas e os modelos a adoptar

Encontrámos este artigo escrito por Marçal Grilo em diferentes *websites* da Internet: Fórum para a Liberdade de Educação, Fórum da Família e Associação Portuguesa de Famílias Numerosas; estes websites são, obviamente, identificados com determinadas causas de ordem familiar. O artigo *Escolher a Escola*, e outros de Marçal Grilo, mereceram provavelmente a reflexão por parte de leitores, pois não é difícil encontrarmos referências ao ponto de vista deste comentador. Como é comentado no blogue *A Educação do meu Umbigo*: "Este discurso na boca de Grilo tem pelo menos 10 anos".

Já no jornal *I*, o artigo *Escolher a Escola dos Filhos: Um luxo ou um direito?*, publicado em 21 de julho de 2009 por Caneco, refere:

Actualmente, a colocação dos alunos nas escolas primárias e secundárias públicas obedece a três critérios: dois geográficos - área de residência ou área de trabalho dos pais, ou o chamado zoneamento e um de preferência, no caso de familiares (irmãos) frequentarem a escola onde o aluno se quer matricular.

Além disso, é também mencionado que a escolha por uma escola privada está dependente de “regras básicas da oferta e da procura: haja vagas e dinheiro para as pagar” O artigo cita Marçal Grilo quando este defende que o ideal seria discutir-se este tema em época de campanha eleitoral.

Assim, podemos referir que a problemática levantada por este artigo tem repercussões em diferentes meios, pois o largo consumo deste e de outros escritos por Marçal Grilo parece ser evidente. Por outro lado, podemos também considerar, pela abordagem que fizemos, que todos têm direito a uma Educação de qualidade e que esse direito só pode ser conquistado com a livre-escolha da escola por parte de todas as famílias.

Discussão. *Pela ACD que realizámos podemos referir que o sistema de livre-escolha da escola por parte das famílias precisa de ser criado como forma de garantir que todos tenham acesso a uma escola de qualidade.*

4.4.2.4- Escola Pública e Interesses Privados. Vital Moreira, o autor deste artigo, além de ser conhecido como comentador, pertence ao Grupo da Aliança Progressista dos Socialistas e Democratas no Parlamento Europeu e é presidente Comissão do Comércio Internacional. Todavia, Vital Moreira identifica-se, neste artigo, como sendo professor universitário, talvez este reconhecimento permita, ao comentador, adquirir uma posição mais confortável na defesa das suas perspetivas.

Salientamos que, apesar de não termos encontrado marcas de primeira pessoa do singular, o que nos pode indiciar que o autor não fala em nome próprio, encontrámos marcas de primeira pessoa do plural, as quais podem constituir um indício de como o comentador tem poder de fazer afirmações em nome de outros: “No nosso sistema constitucional” (linha 10); “a liberdade de ensino não sofre entre nós nenhuma limitação” (linhas 17 e 18); “A questão essencial é a de saber se queremos manter serviços públicos de vocação universal, [...], ou se vamos transformar os serviços públicos em serviços residuais e subsidiários” (linhas 87 a 90).

Por outro lado, a análise do artigo permite-nos também pensar que o autor está disposto a comprometer-se com o seu depoimento pois utiliza a forma declarativa. No mesmo sentido, podemos referir que o nível de comprometimento do autor com o texto é elevado, já que encontramos expressões que assim o revelam: “Entre as coisas em que a direita conservadora tradicional e a direita neoliberal convergem conta-se seguramente a hostilidade à escola pública e o desejo de ver o Estado a pagar as escolas privadas” (linhas 4 a 6); e “É evidente que nesta matéria não são só os valores conservadores e neoliberais” (linha 93). Muito provavelmente para apoiar e legitimar a sua argumentação, o comentador

recorre ainda a cálculos quando mostra que o Estado já tem gastos monetários com o ensino privado (linhas 36 a 42).

O artigo figura em *Apêndice XIX* onde, além de anotarmos alguns comentários, tivemos o cuidado de identificar as linhas do artigo de modo a facilitar a sua análise.

Este artigo de opinião da autoria de Vital Moreira surge dois meses após o de Eduardo Marçal Grilo, anteriormente analisado, bem como dois dias depois do artigo *Liberdade de Ensino*, de Francisco Teixeira da Mota. Realçamos ainda a publicação do artigo *Escolas Públicas Britânicas vão poder ser geridas por Pais, Empresas ou Grupos Religiosos*, publicado a 1 de março de 2006, na seção Sociedade. O título do artigo *Escola Pública e Interesses Privados*, ao levar o leitor a pensar numa contradição entre os objetivos da escola pública e os ganhos da escola privada, parece responder aos artigos atrás citados.

O consumo deste artigo é manifestamente visível em diferentes Websites. Assim, no *Fórum dos Professores* encontramos manifestações concordantes com o artigo *Escola Pública e Interesses Privados*. Um dos comentadores deste Fórum enumera diferentes formas de financiamento do ensino privado. Por outro lado, no blogue *A Arte da Fuga*, um dos comentadores contrapõe a perspetiva que encontra na leitura que faz do artigo de Vital Moreira: “Em artigo ontem publicado no Público (‘Escola pública e interesses privados’), Vital Moreira volta a exercitar a sua retórica amargurada contra as novas concepções do Estado como mero *providenciador* de serviços ‘sociais’”. O mesmo *blogger* explica posteriormente a condição de as famílias poderem ser financiadas e, deste modo, poderem escolher entre o sistema privado e o estatal: “O que se pretende é que os estatistas submetam o seu sistema educativo à comparação com as alternativas que possam aparecer no campo privado, em igualdade de circunstância”. Um outro *blogger* comenta o valor elevado das mensalidades do ensino privado e outro ainda lembra o Portugal profundo onde não existem estabelecimentos de ensino privados.

Na *Tabela 4.44* é apresentado o artigo em análise *Escola Pública e Interesses Privados* sendo referido também o assunto de cada parágrafo. À semelhança do que realizámos para os artigos já estudados, identificámos o seu género, o jornal em que foi publicado, a sua data de publicação, o título e o autor.

Tabela 4.44 - Apresentação do artigo *Escola Pública e Interesses Privados* e sequência dos assuntos referidos pelo autor.

Artigo de opinião Publicação: <i>Público</i> Data de publicação: 2006, Abril 18 Título: <i>Escola Pública e Interesses Privados</i> Autor: Vital Moreira	
Parágrafos	Assunto de cada parágrafo
<i>Entre as coisas em que a direita conservadora tradicional e a direita neoliberal convergem conta-se seguramente a hostilidade à escola pública e o desejo de ver o Estado a pagar as escolas privadas. Compreendem-se os seus objectivos e o seu afã. Já não tem a mínima justificação a sua pretensão de impor ao Estado uma tal obrigação em nome de um entendimento propositadamente abusivo da liberdade de ensino.</i>	Situa o artigo. Referência às pretensões das forças políticas de direita defendendo que o Estado pague as escolas privadas. Crítica esta posição das forças políticas de direita.
<i>No nosso sistema constitucional, a escola pública é um direito de todos e uma obrigação do Estado; e a escola privada é uma liberdade de todos, que o Estado assegura e respeita. A liberdade de criação de escolas particulares, bem como liberdade de as frequentar, está inteiramente garantido a todos os interessados, incluindo as confissões religiosas. Sendo o ensino básico constitucionalmente obrigatório, não existe porém nenhuma obrigatoriedade de frequência da escola pública; o ensino das escolas privadas tem a mesma valia das escolas públicas, verificados certos requisitos. Sob o ponto de vista institucional, portanto, a liberdade de ensino não sofre entre nós nenhuma limitação.</i>	Define escola pública como um direito de todos e como uma obrigação do Estado. Explicita a existência de liberdade de ensino em Portugal.
<i>Também na sua vertente de liberdade individual de aprender e de ensinar a liberdade de ensino está plenamente garantida na escola pública. Ao contrário das escolas privadas, o Estado não pode programar o ensino de acordo com linhas ideológicas ou religiosas. Todas as religiões têm direito de acesso à escola pública para ministrar ensino religioso aos seus seguidores. A escola pública é por definição constitucional e legal um espaço de liberdade e de pluralismo ideológico. Por isso, invocar a liberdade de ensino para promover a escola privada contra a escola pública é, neste aspecto, verdadeiramente contraditório. Na verdade, só a escola pública pode garantir essa vertente da liberdade de ensino.</i>	Faz referência à existência de liberdade para a criação e frequência de escolas privadas. Defende de que apenas na escola pública há liberdade de ensinar e de aprender.
<i>Ao contrário do que defendem os campeões do ensino privado, não existe nenhuma obrigação constitucional nem legal do Estado de custear a frequência da escola privadas, seja mediante o financiamento directo às escolas, seja mediante o financiamento individual dos</i>	Enumera os gastos do Estado para com o ensino privado. Conclui de que o Estado já tem dispêndios com o

alunos, por meio do chamado "cheque ensino". A única obrigação constitucional do Estado é para com a escola pública, cuja frequência deve ser proporcionada a toda a gente em condições de qualidade e de igualdade. É evidente que constitucionalmente nada impede o Estado de subsidiar o ensino privado, desde que isso não ponha em causa os recursos necessários para manter e desenvolver a escola pública. Aliás, os gastos do Estado com o ensino privado são tudo menos despiçendos, se se contabilizarem as despesas com os "contratos de associação", os subsídios a instalações, equipamentos e formação, o financiamento da acção social escolar do ensino superior particular, as isenções fiscais dos estabelecimentos de ensino e, last but not the least, a considerável despesa fiscal representada pelas generosas deduções dos encargos com a educação em sede de imposto de rendimento pessoal. Mas uma coisa é a faculdade política de financiar o ensino particular, outra coisa é ficcionar uma obrigação de financiamento, em pé de igualdade com o ensino público, em nome da liberdade de ensino das escolas privadas, que ninguém questiona.

Sob o ponto de vista constitucional e legal, a pretensão de obrigar o Estado a financiar a frequência das escolas privadas não tem nenhuma viabilidade. Os tribunais competentes têm-se encarregado de mostrar a sua falta de fundamento. Independentemente porém das questões jurídicas, há todas as razões para contestar o financiamento público do ensino privado nos termos pretendidos. Primeiro, sendo os recursos públicos escassos, os gastos com o ensino privado só podem afectar a capacidade do Estado para zelar pelo ensino público, que, esse sim, constitui uma responsabilidade constitucional sua. Segundo, o financiamento da frequência de escolas privadas traduzir-se-ia num subsídio às camadas sociais mais abastadas para frequentar as escolas privadas de elite, desse modo fomentando o aumento da desigualdade de oportunidades no campo do ensino. Terceiro, os principais beneficiários do financiamento público seriam os grupos sociais mais favorecidos e os grupos religiosos mais activistas, contribuindo assim para fomentar as escolas confessionais e ideologicamente definidas. Quarto, e mais importante, o financiamento público do ensino privado arrastaria inexoravelmente uma tendência para restringir a universalidade e o pluralismo social e cultural da escola pública, com as inevitáveis repercussões em matéria de criação de escolas de acordo com divisões sociais, religiosa e étnicas.

O financiamento público do ensino privado contraria radicalmente o modelo republicano da escola pública,

ensino privado.

Alega de que o financiamento do ensino privado iria comprometer a qualidade do ensino público e conduzir a clivagens sociais, bem como a outras diferenciações.

Reforça a perspetiva anteriormente defendida.

como garantia de serviço público de ensino universal, interclassista e multicultural, como instância de socialização e de integração cívica, de igualdade de oportunidades, de não discriminação social na esfera do ensino e de coesão económica e social. No dia em que o sistema escolar reproduzisse as diversas clivagens sociais, a escola teria deixado de ser um factor de integração cultural e de coesão social, para ser um instrumento de reprodução dessas divisões e, mesmo, de criação de um apartheid religioso, étnico e cultural.

O ensino público básico e secundário (e, em grande medida, o superior) é gratuito para os utentes, sendo pago por meio do Orçamento do Estado - ou seja, pelos impostos - e não por taxas de frequência, que os utentes pudessem deixar de pagar, se preferissem não frequentar o ensino público. Quem não quiser beneficiar do ensino público não pode invocar essa preferência para reivindicar o pagamento público do ensino privado ou uma isenção de pagamento do ensino público. Os que frequentam ou desejam frequentar escolas privadas gozam dessa liberdade, mas não têm mais direito a ser financiados pelo erário público do que os que escolhem clínicas privadas em vez de hospitais do SNS ou sistemas complementares de pensões, em complemento do sistema público de Segurança Social, ou esquemas de segurança privada, em substituição dos meios de segurança pública.

Porventura nos dias de hoje, em que a questão do sistema económico passou a ser relativamente pacífica e a relação entre o Estado e a economia também não suscita grandes clivagens entre a esquerda e a direita, nada distingue tanto as posições políticas como a atitude em relação aos serviços públicos, em geral, e ao serviço público de ensino, em especial. A questão essencial é a de saber se queremos manter serviços públicos de vocação universal, essencialmente gratuitos para os utentes e pagos mediante impostos (ou seguros públicos obrigatórios), ou se vamos transformar os serviços públicos em serviços residuais e subsidiários, de qualidade mediana ou simplesmente sofrível, para quem não pode suportar os custos de serviços privativos de qualidade superior.

É evidente que nesta matéria não são só os valores conservadores e neoliberais que "puxam" pelo ensino privado contra a escola pública. Sob o ponto de vista dos interesses pessoais e de grupo, todas as elites sociais e políticas (mesmo à esquerda) prefeririam tirar partido das vantagens dos serviços de saúde e de ensino privado subsidiados pelo Estado, autodispensando-se de financiar os sistemas públicos destinados às massas. Por isso, nesta matéria só

Faz nova referência à gratuitidade do ensino público.
Não reconhece o direito do ensino privado ser financiado pelo Estado.

Sintetiza as perspectivas assumidas ao longo do artigo.
Identifica dois estados em oposição: a manutenção da situação atual ou a redução dos serviços públicos a serviços de fraca qualidade.

Conclui que a defesa de financiamento do ensino privado se relaciona com determinadas forças políticas sendo uma questão de valores e de ideologia.

valores e convicções políticas e ideológicas é que podem salvaguardar a herança incontornável do Estado social e dos serviços públicos universais.

O artigo começa por relacionar o desejo de financiamento do ensino privado por parte Estado com forças políticas de direita: “Entre as coisas em que a direita conservadora tradicional e a direita neoliberal convergem conta-se seguramente a hostilidade à escola pública e o desejo de ver o Estado a pagar as escolas privadas” (linhas 4 a 6).

De seguida, é definida a escola pública como um direito de todos sendo igualmente reconhecida a liberdade de frequentar o ensino privado: “Sob o ponto de vista institucional, portanto, a liberdade de ensino não sofre entre nós nenhuma limitação” (linhas 17 e 18). No entanto, é defendido que apenas nas escolas públicas há liberdade de ensinar e de aprender: “Por isso, invocar a liberdade de ensino para promover a escola privada contra a escola pública é, neste aspecto, verdadeiramente contraditório. Na verdade, só a escola pública pode garantir essa vertente da liberdade de ensino” (linhas 24 a 27).

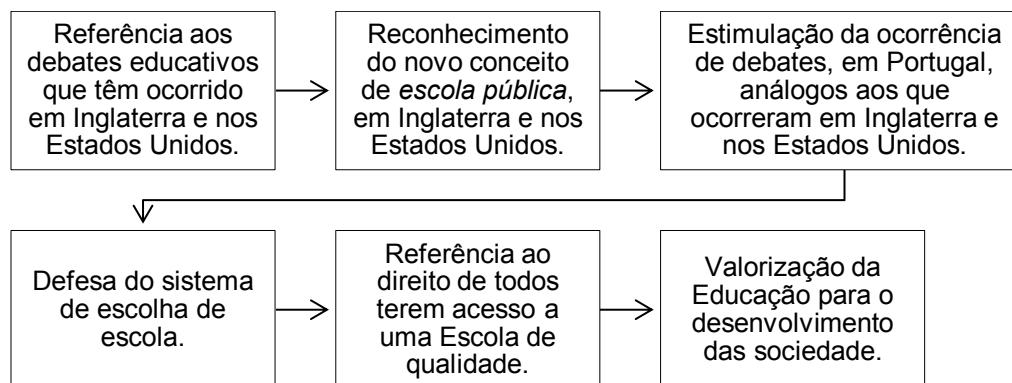
Apesar de se reconhecer que o Estado já tem gastos com o ensino privado, defende-se que a qualidade do ensino público estaria comprometida caso o ensino privado fosse totalmente financiado pelo Estado: “o financiamento público do ensino privado arrastaria inexoravelmente uma tendência para restringir a universalidade e o pluralismo social e cultural da escola pública” (linhas 59 a 61). Finalmente, conclui-se que a pretensão de o Estado financiar o ensino privado não se relaciona diretamente com forças políticas estando antes relacionada com determinados valores e ideologias: “É evidente que nesta matéria não são só os valores conservadores e neoliberais que “puxam” pelo ensino privado contra a escola pública” (linhas 93 e 94).

De forma implícita, o artigo revela a posição do autor de que aos pais cabe a capacidade de decidirem se pretendem, ou não, pagar a escolaridade dos seus filhos. É com base nessa decisão que os pais podem escolher entre a escola pública e a privada. Na *Figura 4.62* apresentamos os assuntos referidos por cada um dos parágrafos de forma esquematizada.

No artigo são, pois, visíveis conjecturas sobre o que existe, sobre o que pode ser e sobre o que é bom ou mau. Nas suposições existenciais incluímos a diferenciação entre a escola pública e a privada (linhas 11 a 17) a par da identificação da liberdade de aprender e de ensinar com a escola pública (linhas 19 a 24); na argumentação de que ao Estado não cabe a obrigação de “custear a frequência da escola privada” (linhas 29 e 30) encontramos igualmente suposições existenciais. Classificamos, por exemplo, como suposição proposicional a incriminação do autor de que “a liberdade de ensino para promover a escola privada contra a pública” (linhas 24 e 25) é invocada por muitos. Por ser um artigo de opinião, parece-nos que as suposições em que se fazem juízos de valor podem ter um

significado próprio, uma vez que nos permitem conhecer o sistema de crenças do comentador. Pela identificação deste tipo de suposições, conseguimos inferir a importância que a escola pública tem para o autor: “a hostilidade à escola pública” (linha 5), bem como a do Estado social: “Por isso, nesta matéria só valores e convicções políticas e ideológicas é que podem salvaguardar a herança incontornável do Estado social e dos serviços públicos universais” (linhas 98 a 100).

Figura 4.62 - **Esquema da sequência do artigo.**



O valor do Estado social parece, portanto, ser defendido com clareza ao longo deste artigo de opinião. Para tal, o autor utiliza, além das estruturas já identificadas, orações condicionais; por exemplo, em “É evidente que constitucionalmente nada impede o Estado de subsidiar o ensino privado, desde que isso não ponha em causa os recursos necessários para manter e desenvolver a escola pública” (linhas 33 a 36) podemos entender que o Estado pode financiar o ensino privado caso isso não afete o financiamento do ensino público. Por outro lado, a oração causal: “Terceiro, os principais beneficiários do financiamento público seriam os grupos sociais mais favorecidos e os grupos religiosos mais activistas, contribuindo assim para fomentar as escolas confessionais e ideologicamente definidas” (linhas 56 a 59) manifesta, de certo modo, que o financiamento do Estado para com o ensino privado teria como consequência o benefício dos grupos sociais já mais favorecidos, bem como o de determinados grupos religiosos.

De acordo com a abordagem que realizámos para os outros artigos de opinião desta categoria descritiva, procurámos no artigo *Escola Pública e Interesses Privados* os termos cheque-educação, escola(s), Estado, mercado, pais e *voucher*. Porém, salientamos que não foram encontrados os termos mercado, pais nem *voucher*; por outro lado, pareceu-nos importante verificar o termo liberdade pois além de surgir 12 vezes no artigo, está imperativamente ligado ao conceito de *parentocracia*. A Tabela 4.45 mostra o registo do termos encontrados e algumas das observações que nos foram ocorrendo.

Tabela 4.45 - **Verbalização dos termos cheque-ensino, escola(s), Estado e liberdade.**

Termos	Verbalizações	Observações

Cheque-ensino	o financiamento individual dos alunos, por meio do chamado "cheque ensino".	Definição de cheque-ensino.
Escola(s) (pública)	hostilidade à escola pública a escola pública é um direito de todos e uma obrigação do Estado não existe porém nenhuma obrigatoriedade de frequência da escola pública o ensino das escolas privadas tem a mesma valia das escolas públicas a liberdade de ensino está plenamente garantida na escola pública Todas as religiões têm direito de acesso à escola pública A escola pública é [...] espaço de liberdade e de pluralismo ideológico. promover a escola privada contra a escola pública só a escola pública pode garantir [...] liberdade de ensino. A única obrigação [...] do Estado é para com a escola pública manter e desenvolver a escola pública tendência para restringir a universalidade e o pluralismo social e cultural da escola pública, modelo republicano da escola pública	Desinvestimento de alguns para com a escola pública. Importância da escola pública. Liberdade de não frequência da escola pública. Comparação entre o ensino das escolas públicas com o das escolas privadas. A escola pública garante a liberdade de ensino. Oposição entre a escola pública e a privada. Obrigação do Estado para com a escola pública.
(privada)	pelo ensino privado contra a escola pública ver o Estado a pagar as escolas privadas a escola privada é uma liberdade de todos A liberdade de criação de escolas particulares Estado de custear a frequência da escola privada liberdade de ensino das escolas privadas obrigar o Estado a financiar a frequência das escolas privadas não tem [...] viabilidade. [...] escolas privadas traduzir-se-ia num subsídio às camadas sociais mais abastadas as escolas privadas de elite escolas privadas gozam dessa	Financiamento do Estado às escolas privadas. Liberdade de frequência das escolas privadas. Relação do Estado com as escolas privadas. Consequência do financiamento do Estado às escolas privadas. Relação entre as escolas privadas e as classes sociais mais privilegiadas A liberdade nas escolas privadas.

Estado	liberdade	
	impor ao Estado uma tal obrigação	Defesa do Estado.
	o Estado assegura e respeita	
	o Estado não pode programar o ensino	Relação entre o Estado e a Educação.
	Estado de custear a frequência da escola privada	Negação da obrigação do Estado de custear o ensino privado.
	A única obrigação [...] do Estado é para com a escola pública	
	nada impede o Estado	Identificação dos deveres do Estado em relação ao ensino.
	os gastos do Estado com o ensino privado são tudo menos despendidos	Relação entre o Estado e a liberdade.
	a pretensão de obrigar o Estado	As despesas do Estado para com a escola privada.
	afectar a capacidade do Estado para zelar	
Liberdade	Orçamento do Estado	Deveres do Estado em relação à escola pública.
	relação entre o Estado e a economia [...] não suscita grandes clivagens	Referência à gestão.
	ensino privado subsidiados pelo Estado	Importância do Estado social.
	herança incontornável do Estado social	
	a escola privada é uma liberdade de todos	Liberdade de frequência e de criação de escolas privadas.
	A liberdade de criação de escolas particulares	
	liberdade de as frequentar	
	a liberdade de ensino não sofre entre nós nenhuma limitação	Absoluta liberdade no ensino.
	liberdade individual de aprender e de ensinar	
	a liberdade de ensino está plenamente garantida na escola pública	A escola pública garante a liberdade de ensino.
	A escola pública é [...] um espaço de liberdade	
	invocar a liberdade de ensino	
	só a escola pública pode garantir [...] liberdade de ensino.	Condicionante para que haja liberdade de ensino.
	liberdade de ensino das escolas privadas	A liberdade de ensino nas escolas privadas.
	escolas privadas gozam dessa liberdade	

A leitura da *Tabela 4.45* indicia a importância do Estado social e da liberdade. Muitas das expressões do artigo são construídas em torno do conceito de liberdade, assim é reafirmado que os alunos são livres para frequentarem o ensino privado e que há autonomia para a criação de estabelecimentos de ensino privados. Contudo, é igualmente reforçado

que apenas nas escolas públicas pode haver liberdade para aprender e para ensinar. Por outro lado, o artigo parece também revelar uma forte ligação entre a gestão e a educação, compreende que o Estado, ao financiar o ensino privado, não pode comprometer a qualidade do ensino público. Além disso, o artigo parece ainda indicar que o financiamento das escolas privadas, por parte do Estado, poderia ter como consequência o auxílio às classes sociais economicamente mais favorecidas.

As metáforas e as imagens figuradas que encontrámos foram agrupadas em campos: educação, gestão, política, regulação e religião (*Figura 4.63*). Como vem sendo usual, as cores que usámos na figura correspondem às que usámos na desmontagem do artigo, em *Apêndice XVIII*.

Figura 4.63- Metáforas e imagens figuradas presentes no artigo.

Educação	Gestão	Regulação
• "direito de escolha" • matrícula obrigatória • "escola de proximidade" • escola pública • conceitos ideológicos • sistema de escolha • escolaridade obrigatória universal e gratuita • deixar as escolas elaborar os seus próprios projectos • áreas específicas do conhecimento • no ensino da Matemática, das Ciências Experimentais, da Língua Portuguesa ou da História. • Disciplinas com prioridade • a Educação é uma área fundamental	• qualidade do ensino • mais responsáveis • ensino de qualidade • regras do mercado e da competição • classe média • meios precários • escola de qualidade • menos favoráveis • melhores escolas • "nivelar as escolas por cima" • maiores níveis de exigência • criação de incentivos e de instrumentos • meios indispensáveis • trabalho responsável, inovador e criativo • no âmbito dos incentivos a criar • enorme pragmatismo • posições sérias, construtivas e exequíveis • para além dos manifestos, • dos modelos importados • adornos de consumo • sobre educação e desenvolvimento	• rede pública • escolas mais autónomas • "termos de referência" • <i>american public school</i> • abandonar estes modelos • escola pública francesa • rede escolar • modelos teóricos • pequenas comunidades • estruturas intermédias • Governo central • autoridades locais • quaisquer que sejam as políticas e os modelos a adoptar

As metáforas e as imagens figuradas que encontrámos no artigo e que agrupámos em diferentes campos permitem-nos identificar e compreender a estrutura social do artigo. Neste sentido, é notória a sua estrutura económica, pois o campo gestor está bastante marcado havendo, uma relação visível entre este campo e o educacional. Neste contexto,

podemos entender como num artigo com um título que parece apontar para a temática da educação, se abordam, afinal, questões da gestão.

Discussão. A ACD ao artigo de opinião *Escola Pública e Interesses Privados* permite-nos referir que o financiamento do ensino privado por parte do Estado compromete a qualidade do ensino público.

4.4.2.4 - Debate: os pais. A par do que referimos em 4.4.2, não temos o objetivo de fazer uma comparação entre as considerações que retirámos da ACD que fizemos aos quatro artigos de opinião. É, portanto, nossa intenção explicitar as diferentes perspetivas com que nos defrontámos.

Todavia, evidencia-se uma relação entre o campo educacional e gestor em todos os artigos de opinião. Desta maneira, o artigo *Livre Escolha da Escola*, de José Alberto Xerez, defende que como forma de inserir as escolas no mercado e de melhorar a sua *performance* aos pais deve pertencer o direito de escolha da escola dos seus filhos. Por outro lado, o artigo *Melhor Governo é o que Menos Governa*, da autoria do mesmo comentador, parece mostrar que a privatização da educação é a única solução para que o Estado consiga reequilibrar as despesas públicas. Uma perspetiva não muito distante parece ser a sustentada pelo artigo de opinião *Escolher a Escola* de Eduardo Marçal Grilo, pois depreendemos que o sistema de livre-escolha da escola por parte das famílias deve ser criado como forma de garantir que todos tenham acesso a uma escola de qualidade. Num sentido oposto parece estar o artigo *Escola Pública e Interesses Privados* de Vital Moreira, onde o financiamento do ensino privado compromete a qualidade do ensino público.

Concluímos, portanto, que a *parentocracia* ou a possibilidade dos pais escolherem a escola dos seus filhos está, nestes artigos de opinião, claramente relacionada com a gestão. Se em alguns artigos percebemos que a livre-escolha é a solução para aumentar a qualidade das escolas, em outros percebemos que a livre-escolha é entendida como um meio de ampliar as clivagens sociais.

4.5 – Última Página

A serigrafia de Noronha da Costa que marca o início do IV capítulo transmite uma mensagem poética entre o que a imagem nos transmite e o que conseguimos perceber. Conforme explica o crítico de arte Rui Mário Gonçalves: “O olhar segue a direcção da luz que se projecta perpendicularmente à tela; e o intelecto entrega-se às ilusões de espaço, movimento... e som! Finalmente a imagem fala! Mas é o espectador que fica colado e quieto na escuridão”. Pareceu-nos que a mensagem (escondida) nesta serigrafia ilustra a rede em torno da problemática da livre escolha da escola por parte dos pais dos alunos.

Alguns dos artigos de opinião estudados apontam para a defesa da parentocracia. Este conceito foi introduzido por Phillip Brown (1990) para indicar uma maior participação dos pais na vida escolar dos seus filhos, por exemplo, na livre escolha da escola que podem frequentar. Não raramente, os artigos de opinião defendem a necessidade de criar um sistema de livre escolha para que todos tenham acesso a uma escola de qualidade, recorrendo-se a metáforas da gestão.

Contudo, reconhecemos os diferentes meandros em que o conceito se move. Se por um lado entendemos que cada família deve poder escolher o percurso escolar dos seus filhos, por outro compreendemos que tal direito implicaria um desfavorecimento para com as famílias mais carenciadas. Apontamos ainda que a oferta de *vouchers* em educação pode permitir um maior leque de escolha às famílias, mas este sistema de financiamento pode também conduzi-las ao confronto com a seleção produzida pelas próprias escolas, já que podem, neste contexto, seleccionar os melhores alunos e os menos conflituosos, de forma a garantirem os bons resultados nos *rankings*.

Assim, importa verificar se a cultura meritocrática nas Escolas está presente e nos artigos de opinião e se é por eles promovida. No capítulo V estudamos, portanto, de um modo mais claro a segunda hipótese de investigação: *Os artigos de opinião sobre a educação apoiam uma Escola meritocrática.*

V

Os artigos de opinião apoiam uma Escola meritocrática.



Jean Honoré Fragonard (1775-1780). *A Educação Faz Tudo*.

A minha mãe diz que não pode ser, que não é profissão de gente crescida. E depois acrescenta, a suspirar: "é assim a vida".

Custa tanto a acreditar. Pessoas que são capazes, que um dia também foram raparigas e rapazes, mas já não podem brincar.

A vida é assim? Não para mim. Quando for grande, quero ser um brincador.

Álvaro de Magalhães (2005, p. 64)

Com este excerto do texto *O Brincador*, de Álvaro Magalhães, procurámos acariciar o mundo da infância, num período em que são colocados inúmeros brinquedos à disposição das crianças e jovens e, paradoxalmente, lhes é retirado o tempo de brincar. Por outro lado, verificamos uma tensão entre o que é abstrato e o que é real, além do poder da palavra.

O envolvimento com a leitura e a ACD dos artigos de opinião publicados nos dois jornais de referência, em estudo, permitiu-nos também reconhecer a importância dos seus discursos. Porém, conduziu-nos às demandas da *nova classe média*, definida por Bernstein, para com a educação. O interesse desta classe social volta-se para o investimento no capital cultural e escolar, ao invés do investimento na propriedade. A *nova classe média* preocupa-se, pois, por uma produção cada vez mais baseada no conhecimento e na informação.

Através da leitura de artigos de opinião, publicados pelo *Diário de Notícias* e pelo *Público*, podemos ponderar na importância do conhecimento para os leitores destes jornais, pois os comentadores tratam o assunto da excelência académica com alguma regularidade. Por exemplo, encontrámos 46 artigos de opinião no jornal *Público* e 10 no *Diário de Notícias* sobre a avaliação dos alunos, além de outros artigos de opinião com argumentos a favor de uma pedagogia tradicional ou, melhor dizendo, centrada no saber.

Numa concepção simplista, podemos admitir que os artigos de opinião ao apontarem para a defesa dos exames nacionais e da seletividade escolar elegem as práticas pedagógicas centradas no saber (*Tabela 5.01*). A *Tabela 5.01* não pretende constituir uma ACD dos artigos apresentados, apenas procura mostrar algumas relações comuns entre seis artigos de opinião.

Pela leitura e análise da tabela 5.46, podemos referir que os artigos indiciam críticas ao sistema educativo atual. Aliás, o artigo de Maria José Nogueira Pinto parece salientar as qualidades da Escola do Estado Novo em detrimento da Escola da atualidade. Do mesmo modo, é visível a valorização dos exames escolares por parte de alguns comentadores, que os relacionam com o desenvolvimento da responsabilidade do aluno e com a sua motivação para o estudo.

Tabela 5.46 - Análise horizontal de artigos de opinião com evidências de apoio à uma pedagogia centrada no saber.

Jornal	Data	Autor	Título	Citações Significativas
<i>Diário de Notícias</i>	05-09-12	João Morgado Fernandes	<i>Por uma escola normal</i>	É vista como um lugar onde se ensina pouco e mal, onde a exigência deu lugar ao facilitismo, onde os interesses corporativos se sobrepõem ao interesse fundamental do ensino.
	06-05-31	Vasco Graça Moura	<i>Nos quarenta e oito por</i>	[...] que está errado é o sistema educativo, são os programas, são os manuais e os livros de

			<i>cento</i>	estudo, são os métodos de ensino e as teorias pedagógicas em que tudo isso delirantemente se baseia.
	06-06-02	Maria José Nogueira Pinto	<i>Educação: insistir num modelo sem futuro?</i>	A escola do Estado Novo veio a ser acusada de mil e um defeitos, descrita como soturna e repressiva. Porém a minha geração, oriunda das mais diversas classes sócio-económicas, aprendeu [...]. É certo que eram ainda muitos os que não chegavam lá. E se "chegarem todos lá" se tornou justamente um objectivo, a questão que se coloca é a factura a pagar por uma massificação sem qualidade e com os fracos resultados que conhecemos.
<i>Público</i>	05-04-13	Eduardo Prado Coelho	<i>O gosto do jogo</i>	O exame prepara-se com antecedência, exige estudo, seriedade, sentido de responsabilidade.
	05-12-08	José Manuel Fernandes (editorial)	<i>Claudicar nos exames</i>	Mas estes eventuais defeitos não permitem que se esqueçam todas as vantagens que os exames têm. [...] sabe que sem provas de avaliação rigorosas não existe estímulo para se estudar.
	05-12-08	Rui Ramos	<i>Uma geração enganada</i>	Os estudantes e as suas famílias reagiram simplesmente aos estímulos que lhes foram administrados. E esses estímulos passaram todos, até há pouco tempo, por um sistema de ensino em que a inclusão era mais importante do que a qualidade, e a auto-estima mais importante do que o esforço disciplinado.

Por outro lado, Magalhães e Stoer (2002) apelidam de neo-meritocrático o discurso presente nos mediáticos artigos de opinião de Filomena Mónica, que parece não se afastar muito daquele que está presente nos artigos de opinião apresentados na *Tabela 5.46*:

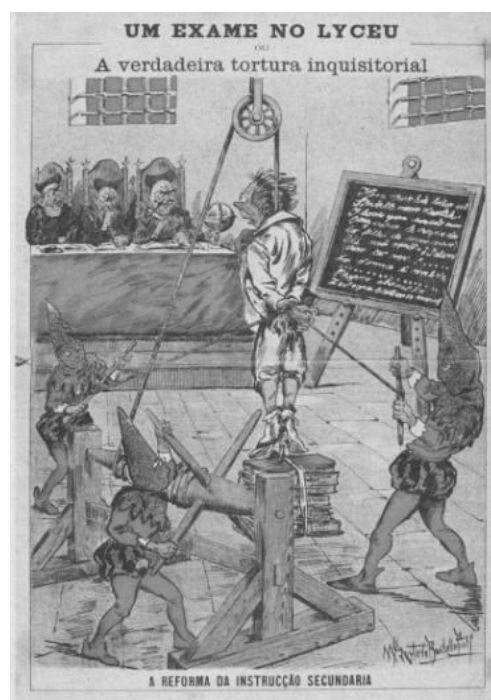
A excelência académica é definida implicitamente aqui a partir dos conteúdos veiculados pela autoridade pedagógica e da sua avaliação. A mediação efectuada pela 'avaliação' é crucial na estrutura argumentativa do discurso neo-meritocrático, dado que induz a questão da qualidade e respectivo dogma ("O quê? Estão contra a qualidade?" perguntam indignados quando se lhes pede que digam exactamente o que querem com isso dizer). (p. 33)

A análise que fizemos da *Tabela 5.46* parece ir ao encontro das palavras de Magalhães e Stoer (2002) acerca da importância da avaliação na melhoria da qualidade de ensino, os autores referem que de acordo com os neo-meritocratas "A avaliação surge, assim, insistentemente como a medida político-pedagógica que conduzirá o sistema

educativo ao desempenho eficaz enquanto formador e, eventualmente, criador de competências e indutor de ‘qualidade’” (p. 34). Ainda assim, os exames escolares aparecem, em alguns dos artigos de opinião analisados na *Tabela 5.46*, ligados à seletividade escolar.

Este interesse dos comentadores pelos exames escolares não corresponde a uma novidade dos dias de hoje. Em 1905, Manuel Gustavo Bordalo Pinheiro publicou uma caricatura em *A Paródia* alusiva aos exames (*Figura 5.64*).

Figura 5.64 - Manuel Gustavo Bordalo Pinheiro (1905). *Um Exame no Liceu ou a verdadeira tortura inquisitorial*.⁸⁹



Nóvoa (1993) sobre a mensagem que deste desenho procura transmitir, esclarece “no fundo, este apertado mecanismo de selecção era coerente com a função social que estava reservada ao ensino secundário neste período” (p. 28). Podemos assim considerar se a defesa da realização de exames escolares corresponde a um processo de promoção da escola do passado, identificada como seletiva; ou a um meio capaz de melhorar a qualidade em educação.

Colocamos, então, como segunda hipótese de investigação: *Os artigos de opinião sobre a educação apoiam uma Escola meritocrática.*

⁸⁹ In A. Nóvoa (1993). *Os Professores e as Reformas de Ensino - na viragem do século (1886-1906)*. Porto: Edições Asa.

5.1 – A crise dentro das paredes da Escola

A tendência para valorizar uma pedagogia centrada no saber não corresponde, como já referimos, a uma característica da época presente. Cabral (2002) explica que, em Portugal, existe uma tendência para transformar em novas velhas questões:

[...] o que pretendo sugerir é que a marca mais distintiva da cultura de elite em Portugal não é tanto a sua inclinação por esta ou por aquela questão nacional [...] mas, sobretudo, o facto das elites portuguesas se verem obrigadas, por assim dizer, a regressar ciclicamente às mesmas grandes questões nacionais. (pp. 47-48)

O mesmo autor parece considerar que a crise da Escola é uma consequência da massificação escolar⁹⁰, pois contribuiu para pôr em causa a função legitimadora da escola, ao evidenciar os limites da igualdade de oportunidades. Assim, Cabral (2002) relaciona as *novas questões* que se colocam à Escola com as promessas da Revolução de Abril, considerando que muitos depositavam na universalização da instrução pública a solução para a esperança na resolução de vários problemas sociais. No entanto, esta esperança tem vindo a dissipar-se: “a educação em geral, deixou de ser a esperada solução para passar a fazer parte dos problemas da nossa sociedade, como seguramente de muitas outras pelo mundo fora” (p. 67).

Canário (2002) parece ter uma opinião semelhante, pois faz referência à contradição entre o aumento do nível de escolarização e o aumento de problemas sociais: “As promessas iluministas do triunfo da razão, de que a escola é, historicamente, herdeira e executora, e cuja concretização a ciência e a técnica deveriam facilitar, encontram na imaturidade política dos nossos modos de governo social um obstáculo intransponível” (p. 142). Assim, ao identificar a passagem de uma escola elitista para uma de massas como um “tempo de promessas” (p. 146), enumera, três compromissos da escola para todos: desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. Neste contexto, a crise da Escola surge como uma consequência da falha das suas promessas; de uma época de esperança passou-se a uma época de incerteza, em parte determinada pela desvalorização dos diplomas.

Young (2007) elabora um roteiro cronológico em que destaca as críticas que se fizeram à Escola desde 1970; apesar da extrapolação deste trabalho para a situação portuguesa precisar de ser verificada com especial cuidado, a leitura do roteiro merece a nossa consideração.

O autor descreve que, nos anos de 1970, as principais críticas à Escola tinham origem em forças políticas de esquerda: “A ideia de que o papel primordial das escolas nas

⁹⁰ Stoer (2001) diferencia Escola de massas com massificação escolar: “A escola pública (de massas - potencialmente democrática, o que não deve confundir-se com a massificação da escola - um estado de mal-estar da escola meritocrática)” (p. 1).

sociedades capitalistas era o de ensinar à classe trabalhadora qual era o seu lugar” (p. 1289). Por esta consideração podemos referir que o sistema educativo era entendido como legitimador das desigualdades.

Entre os anos de 1980 e 1990, Young (2007) entende que as críticas à Escola mudaram e que estas passaram a ser comparadas a “instituições de vigilância e controle, que disciplinavam alunos e normatizavam o conhecimento em forma de disciplinas escolares” (p. 1290).

O autor lembra a emergência do neoliberalismo que reclama a adequação dos resultados escolares às necessidades da economia. Neste contexto, as escolas são controladas através de metas e da comparação de desempenhos. Neste sentido, Young (2007) defende que a educação foi transformada num mercado, ou num semimercado, sendo que “as escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue” (p. 1291).

Por outro lado, Teodoro (2010) faz referência à crise da Escola, denunciada tanto por forças políticas de *direita* como por de *esquerda*. As indicações das duas forças são, no entanto, naturalmente distintas. Enquanto a de *direita* salienta os “baixos resultados escolares, deficiente inserção profissional e fraca capacidade de socialização” (p. 10), a de *esquerda* realça que a Escola produz novas desigualdades sociais. Podemos concluir que, enquanto uns apontam a perda de elitismo e da excelência académica, outros fazem referência às falhas nos compromissos assumidos pela Escola para com a igualdade e a coesão social.

A perspetiva, defendida pela *esquerda*, entende que a Escola é um meio que continua a aprofundar as diferenças entre os alunos, uma vez que não tem conseguido atenuar o fosso social, económico e cultural entre as crianças. As diferenças entre os alunos são causadas pelos diversos ambientes familiares e sociais, pois o ambiente escolar tende a penalizar as minorias étnicas ou os grupos socioeconomicamente mais desprotegidos.

Apesar de Young (2008) negar a existência de revoluções – “there are no revolutions, only the slow accretions of a ceaseless change that reproduces the past while transforming it” (p. 3), podemos pensar se as transformações que estão a afetar o presente têm reflexos no mundo do trabalho, mas também podemos questionar como o conhecimento é adquirido, ou o modo como as relações humanas se estabelecem.

Se por um lado vivemos num só Mundo, por via da globalização, por outro vivemos num Mundo fragmentado, pautado por conflitos e por desigualdades. De acordo com Martinelli (2003): “It is at one and the same time a global system and a fragmented world, with unprecedented opportunities of greater justice and well-being for all, and unprecedented

threats of nuclear war and ecological catastrophe” (pp. 291-292).

Apesar da desvaloriza3o do m3rito individual e da quebra de promessas, por parte da Escola, discutida na esfera p3blica, vale a pena ponderar se esta est3 realmente em crise, conforme indica Osborn (2003):

As the twenty-first century dawns, there is mounting evidence that the institution that has served industrial society so well in training, socializing and selecting successive generations of young people to take their place in society may be less well placed to serve the rapidly developing world of the twenty-first century. (p. 3)

Ao longo da Hist3ria, este termo j3 entrou, por v3rias vezes, no mundo da educa3o, embora com contornos diferentes, nas palavras de Bauman (2003):

The history of education has been full of critical periods in which it became evident that tested and seemingly reliable premises and strategies were losing their grip on reality and called for revision and reform. It seems, though, that the present crisis is unlike the crises of the past (p. 19)

Assim, Osborn Broadfoot, McNess, Ravn, Planel e Tiggs (2003) defendem que as transforma3es que est3o a acontecer mundialmente afetam a Escola. Contudo, o autor salienta que cada indiv3duo tem diferentes oportunidades de escolha 3 disposi3o: “This is because we live in a world of change. A world in which, in developed countries at least, there are unprecedented opportunities for individuals to make choices about values and about lifestyles” (p. 3).

A crise da Escola pode ser entendida como a descaracteriza3o da pr3pria Escola, porque esta 3, hoje em dia, obrigada a assumir novas responsabilidades e novas fun3es. Tal como Teodoro enfatiza num artigo publicado pelo P3blico, a 25 de outubro de 2004: “O professor tornou-se um pouco uma criada para todo o servi3o”. Tamb3m, em outra investiga3o anterior, conclu3mos que a Escola n3o 3 in3cua 3s transforma3es que ocorrem, por isso “s3o imprecisas as fun3es e a import3ncia que os professores ir3o ocupar no futuro” (Ant3nio, 2004, p. 115). Esta situa3o traz, naturalmente, consequ3ncias para o grau de satisfa3o dos professores para com a doc3ncia: a invisibilidade e a diversidade de fun3es t3m como consequ3ncia a descaracteriza3o da profiss3o e posteriormente conduzem ao mal-estar⁹¹ docente.

Por outro lado, parte da popula3o estudantil parece acreditar que as aprendizagens escolares pouca relev3ncia t3m para o seu quotidiano. Charlot (2009), atrav3s das pesquisas que tem realizado sobre a rela3o entre os alunos e o saber, conclui:

⁹¹ *Burnout*, na literatura anglo-sax3nica.

muitos alunos vão à escola para passar de ano, receber um diploma e ter um bom trabalho mais tarde. Essa posição é realista, claro está, mas o problema é que cada vez mais alunos frequentem a escola apenas para isso (e, claro, para verem os amigos). (p. 95)

Deste modo, podemos referir que a Escola, além de estar a falhar no reconhecimento que faz das necessidades individuais dos alunos, está também a falhar nos compromissos de classe. Curiosamente, estes desacertos ocorrem numa época em que se reconhece o direito de todos à educação e à formação ao longo da vida.

5.1.1 – Entre a esquerda e a direita

Os desacertos, entre o que se espera da Escola e o que esta tem vindo a oferecer, podem ter origem no distanciamento entre os sistemas de aprendizagem e os contextos sociais dos alunos. Este distanciamento torna o sistema educativo num sistema seletivo. No capítulo III (Educação: Do espaço familiar ao espaço escolar) abordámos como o ambiente familiar pode concorrer para o sucesso escolar de cada um.

No entanto, podemos considerar que, caso pretenda ser um meio de inclusão social, a Escola precisa de se adaptar à sua população. Cortesão (2000) refere que a Escola é constituída por “alunos que não gostam de estar na escola, até porque, fora dela, têm acesso a divertimentos e mesmo a fontes de informação muito mais aliciantes do que as que podem ser oferecidas pelos professores” (p. 19).

Neste sentido, Firestone e Shipps (2006) consideram que, se para uma parte dos alunos frequentar a escola é algo motivante e gratificante, para outra parte frequentar o sistema de ensino corresponde ao encontro com o insucesso: “school offers a daily reality of failure and the erosion of self-esteem as they struggle to achieve what many perceive to be the arbitrary and unobtainable goals that the system imposes upon them” (p. 4).

Por sua vez, Teodoro (2010) salienta que “a massificação dos sistemas de educação conduziu a uma mudança de forma da escola” (p. 9). O mesmo autor relembra que escolarizar todos os jovens tem-se traduzido na presença de jovens com dificuldades sociais ou de aprendizagem, jovens conflituosos e agressivos, assim como de jovens de culturas marginalizadas num espaço comum. Nesta perspetiva, Teodoro (2010) conclui, que a massificação escolar “significa transportar para a escola todos os problemas sociais, que, desse modo, se tornaram problemas escolares” (p.9).

Por outro lado, o autor identifica a regulação e a emancipação como as duas conjunturas que definem a crise da Escola. Esta vive uma crise de regulação, porque “não cumpre, em muitas situações, o seu papel de integração social e de formação para as novas exigências da economia do conhecimento” (p. 9). No entanto, vive uma crise de emancipação, “porque não produz a mobilidade social aguardada por diversas camadas sociais para quem a frequência da escola, sobretudo nos seus níveis superiores” (pp. 9-10).

É possível que no desencontro entre a regulação e a emancipação esteja a razão pela qual alguns comentadores defendem, nos jornais de referência que estudámos, a livre-escolha da escola, por parte dos pais dos alunos (e.g. José Alberto Xerez, em *Livre Escolha da Escola*, publicado pelo *Diário de Notícias* a 21 de junho de 2005 e Eduardo Marçal Grilo, em *Escolher a Escola*, publicado pelo *Público* a 17 de fevereiro de 2006).

A Escola dos nossos dias depara-se com a dificuldade em oferecer oportunidades iguais de sucesso aos alunos, ao mesmo tempo em que é valorizado o empenho individual e a competição; mas a valorização do mérito envolve, não só, os alunos como também as suas famílias, os professores e as próprias escolas. Este último compromisso faz lembrar os valores de uma escola meritocrática, em que o esforço e a realização individual são premiados.

5.1.2 – Os modelos de pedagogia

A educação da tradição, preocupada com o bem-estar público e centrada no Estado, é diferenciada, por Stoer (2002), da educação que se desenvolve através da trilogia mercado, gestão e performatividade. Esta alteração constitui, de acordo com o autor, uma forma de modificar o conceito de professor: “Neste sentido, as mais recentes reformas da educação constituem um processo de re-regulação, isto é, um veículo para a mudança social e cultural e, mais especificamente, mecanismos para reformar os agentes educativos” (p. 40).

Bernstein (2000) identifica, a passagem do modelo de pedagogia baseado na competência para o modelo de pedagogia baseado na performance⁹². Diferencia o modelo de competência do modelo de performance, explicando que o primeiro se baseia nas relações de semelhança enquanto o segundo nas relações de diferença:

Whereas competence modes are based on different locations of ‘similar to’ relations, performances modes are based on ‘different from’ relations. Competence modes are generally found regulating the early life of acquirers or in repair sections. Performance modes are empirically normal across all levels of official education. (p. 51)

Bernstein (2000) indica que os modos de competência não têm como objetivo a estratificação entre os indivíduos: “competence models are predicated on fundamental ‘similar to’ relations. Differences between acquirers are not subject to stratification but can be viewed as complementary contributions to the actualisation of a common potential” (p. 50). O autor distingue três modos de competência tendo em conta níveis distintos da localização das relações similares a. No primeiro modelo, a relação está localizada dentro do próprio indivíduo e tem por fim o seu desenvolvimento; no segundo modo as relações estão localizadas dentro da cultura local (classe, etnia e religião), e tem por objetivo o

⁹² Este termo é vulgarmente substituído por desempenho, no entanto mantivemos o termo anglo-saxónico.

reconhecimento; o terceiro modo surge a partir do segundo, estando a relação similar a localizada dentro do grupo dominado e tem por finalidade a mudança.

O primeiro modo de competência, denominado por Bernstein (2000) de liberal/progressista, tem fortes implicações na estrutura patriarcal da autoridade familiar e nas práticas pedagógicas dos professores:

This model was opposed to what it considered were repressive forms of authority [...] in the family and school, and industry, and was emancipator with respect to the new concept of child to be actualized by appropriate pedagogic practices and controls. (p. 50)

Este modo parece acentuar a importância das práticas pedagógicas no desenvolvimento de cada indivíduo, tal como Bernstein (2000) explica: “the focus of this mode was upon intra-individual potential which could be revealed by appropriate pedagogic practice” (p. 50). Acrescenta também que este modo foi desenvolvido, patrocinado e institucionalizado por uma fração da nova classe média em ascensão, e que este grupo social opera no campo do controlo simbólico.

Bernstein (2000) apelida o segundo modo de populista e entende que mostra, ou procura mostrar, que um grupo de competências – científicas, matemáticas, linguísticas, cognitivas e médicas – são geradas por práticas comunicativas locais, mas que estas são ignoradas e até reprimidas pelos membros da pedagogia oficial: “The reference is to the validity of communicative competences intrinsic to a local, usually dominated, culture” (p. 51). Este modo está em oposição ao modo anterior, porque não retira o indivíduo do seu contexto local. Assim, parece existir uma oposição entre a pedagogia oficial e a prática pedagógica local.

Identificado como radical, o terceiro modo “focuses upon inter-class / group opportunities, material and symbolic, to redress its objective dominated positioning” (p. 51). A prática e o contexto pedagógico criados por este modo têm um potencial emancipatório comum a todos os elementos, sendo este mais fácil de encontrar na educação informal de adultos. Bernstein (2000) sugere Paulo Freire como um bom exemplo de um autor que opera neste modo.

O autor acrescenta que os três modos de competência têm elos comuns entre si, pois todos colocam a ênfase na diferença e não no défice, opõem-se a procedimentos estratificados defendendo a emancipação e todos operam dentro da pedagogia invisível. No entanto, salienta: “within the pedagogic recontextualising field these modes are in opposing positions” (p. 51), Bernstein (2000) explica ainda como o discurso sobre o conceito de competência deu origem aos diferentes modos:

I have discussed the convergence in the field of the production of discourse on the concept of

competence and shown how it gave rise to the constructor of a general pedagogic modality underlying various modes: liberal progressive, populist and radical. (p. 56)

Pelo contrário, o modelo de *performance*, nas palavras de Bernstein (2000), “emphasis upon a specific output of the acquirer, upon a particular text the acquirer is expected to construct and upon the specialized skills necessary to the production of this specific output, text or product” (p. 44). O autor indica que os diferentes modos do modelo de *performance* se distinguem entre si de acordo com a especialização dos seus textos e identifica o modo *singulares*, ligado a um desempenho especializado, o modo *regiões*, e o modo *genérico*.

O modo *singulares* é normalmente narcisista, está orientado para o próprio desenvolvimento e protegido por fortes fronteiras e hierarquias, como Bernstein (2000) refere:

Singulars are knowledge structures whose creators have appropriated a space to give themselves a unique name, a specialised discrete discourse with its own intellectual field of texts, practices, rules of entry, examinations, licenses to practice, distribution of rewards and punishments [...]. (p. 51)

Quanto ao modo *regiões*, entende que é construído através da recontextualização do modo *singulares*: “Regions are constructed by recontextualising singulars into larger units which operate both in the intellectual field of disciplines and in the field of external practice” (p. 52). As *regiões* constituem, portanto, fronteiras entre as disciplinas *singulares* e as tecnologias sendo a engenharia, a medicina e a comunicação social exemplos deste modo de competência. Neste sentido, o autor adianta também que o aumento deste modo é um bom indicador de tecnologização do conhecimento, mas implica necessariamente uma mudança na orientação da sua identidade: “Increasing regionalisation necessarily is a weakening of the strength of the classification of discourses and their entailed narcissistic identities and so a change of orientation of identity towards greater external dependency: a change from introjected to the projected identities” (p. 52). Defende que o conhecimento, em meio escolar, tende a ser organizado em disciplinas *singulares*, apesar de existirem movimentos no ensino superior a identificarem-se com a organização do conhecimento em *regiões*.

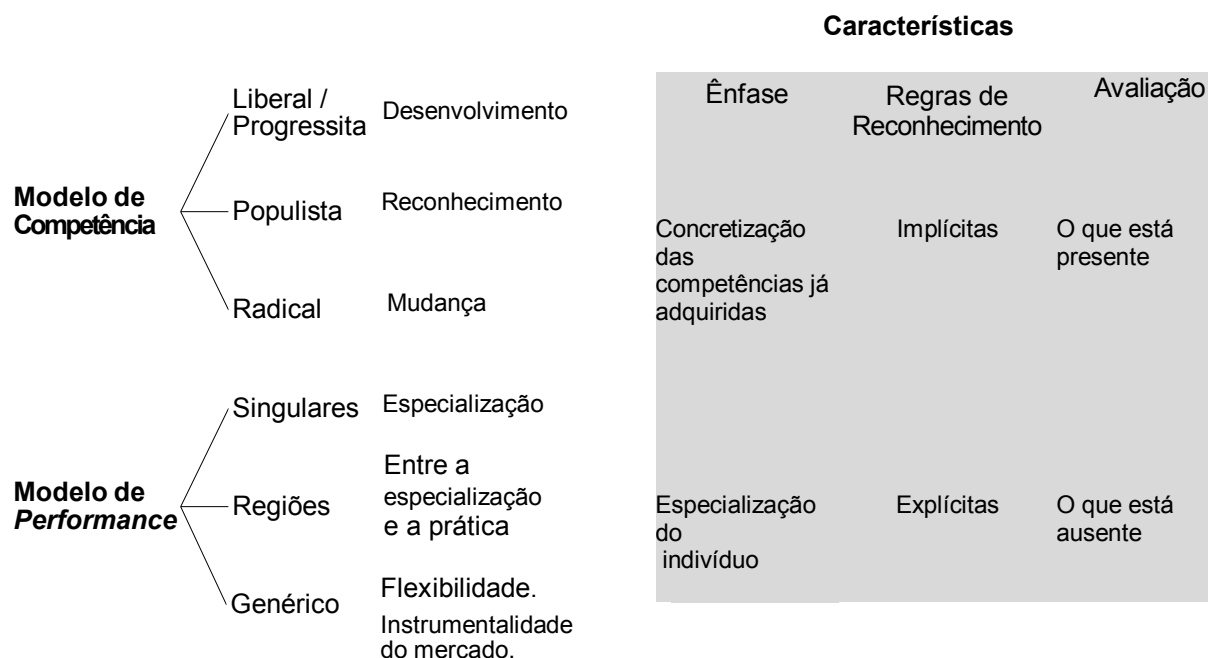
O terceiro modo de *performance*, o *genérico*, está focalizado nas experiências extra-escolares sendo mais frequente na formação contínua. Bernstein (2000), a propósito deste modo, refere: “Generic modes are constructed and distributed outside, and independently of, pedagogic recontextualising fields” (p. 53).

O autor acrescenta que as reformas na escolaridade obrigatória fizeram-se sentir apenas a nível da organização – com redução na seleção – e não a nível do discurso pedagógico. Defende que “Performance modes were linked to and legitimised by the selective grammar schools and their discursive organization, codes of singulars, collection codes” (p. 57). Os modos de performance assentam, pois, no conhecimento que não é adquirido e na sua ausência. A ênfase é dada ao texto que deve ser adquirido e transmitido.

Neste sentido, os modos de competência são classificados como terapêuticos – capacitadores –, enquanto os de performance são classificados como económicos – instrumentais. Bernstein (2000) conclui: “performance modes were based on the concept of deficit, whereas competence modes were considered to be based on the concept of empowerment” (p. 57); além disso identifica o modo liberal/ progressista com o empowerment cognitivo, o modo populista com o empowerment cultural e o modo radical com o empowerment político. Cada um destes modos recontextualiza teorias diferentes no campo da produção de discurso.

Construímos a *Figura 5.65* com o propósito de esquematizar as diferenças entre os modelos de competência e de performance bem como de identificar os vários modos de cada modelo.

Figura 5.65 - Modelo de competência e modelo de performance de acordo com Bernstein (2001).



A *Figura 5.66*, construída a partir da figura *The recontextualising Field* de Bernstein (2000, p. 56), permite compreender as possibilidades da recontextualização do controlo – terapêutico e económico – e do discurso pedagógico. Ainda a propósito da figura *The recontextualising Field*, o autor propõe que sejam construídos outros modelos: “The models

and modes may give rise to what could be called a pedagogic pallet where mixes can take place” (p. 57). O modo terapêutico pode assim ser colocado no modo económico dando origem a uma prática diferente.

Figura 5.66 - **A área da recontextualização.**⁹³

	Controlo	
	Terapêutico (competência)	Económico (<i>performance</i>)
Modo Pedagógico	Liberal / progressita	Especialita ⁹⁴ • autónomo • (introjetado?) • dependente
	Populista Radical	Regionalizado Genérico
Construção da identidade	Introjetado (?)	Projetado

Por seu lado, Stoer (2002) defende que a pedagogia não se deve opor à *performance*, pelo que explica: “Dado que não se pode ser idealista em relação aos efeitos exponencialmente selectivos do mercado de trabalho, e dado que o conhecimento veiculado no processo educativo não deve visar apenas a *performance* de cada um em contexto de trabalho” (p. 42). O autor propõe que sejam encontradas alternativas, pois “no actual contexto de um mercado de trabalho estruturado pelo capitalismo flexível, não é obrigatório ficar confinado à defesa radicalmente pedagógica da educação” (p. 43), nem de reduzir a educação à *performance*.

No entanto, Schrag (2008) lembra que, apesar de a Escola parecer ser bem sucedida na introdução das disciplinas académicas a todas as crianças, há aprendizagens que não são bem conseguidas:

it is now recognized that schools are not the best place to learn specific skills for specific jobs, for schools facilities and teachers typically can't keep pace with the constant innovations in the private sector that are spurred by economic competitions (p. 291)

Stoer (2002) manifesta uma opinião semelhante, pois admite que a Escola deixou de ser definida como o recurso de formação e de criação ou de desenvolvimento de competência. Salaria que a Escola já não é a instituição socializadora central: “as narrativas educacionais legitimadoras da missão quase redentora (a formação do homem novo, do indivíduo-cidadão) que o projecto da modernidade lhe atribuíam parecem viver

⁹³ De forma a facilitar a leitura e análise da figura traduzimos os termos do original.

⁹⁴ Ao longo do texto, este modo aparece como singular. Na figura utilizámos o termo usado pelo autor.

apenas em alguns e excepcionais lugares e na mente generosa de alguns estóicos educadores” (p. 43).

5.1.3 - A nova classe média numa sociedade totalmente pedagogizada

Não obstante, Bernstein (2001a) refere que estamos perante a segunda sociedade totalmente pedagogizada (STP), e que a primeira STP ocorreu durante o período medieval por influência da religião:

Na época medieval existia uma coordenação consistente de significados, actividades e práticas através da Igreja Católica; embora simples, a divisão do trabalho de controlo simbólico era muito abrangente nas suas funções, produzindo um mundo inteiramente coerente com lugares, posições e tarefas bem definidas no seu interior. (p. 13)

Na segunda STP, as famílias são espaços para o exercício de competências paternas e conforme afirma Bernstein (2001a), “o mundo do trabalho tem a sua tradução pedagógica na Aprendizagem ao Longo da Vida, facto que ao mesmo tempo legitima e é a chave das STP” (p. 13). O autor explica que a aprendizagem ao longo da vida corresponde a um modo de socialização para a STP: “a gestão a curto-prazo, ou seja, de uma gestão onde uma competência, tarefa ou área de trabalho se modifica, desaparece ou é substituída, onde as experiências de vida não podem assentar em expectativas estáveis sobre o futuro” (p. 13).

Bernstein (2001a) introduz, então, o conceito de formatividade para definir a capacidade de extrair benefícios de contínuas re-formações pedagógicas. É esta capacidade que permite ao ator ser adequadamente formado e re-formado para atender às exigências tecnológicas, organizacionais e de mercado. O autor defende a importância dos processos sociais e cognitivos acrescentando que “a chave da formatividade, é a capacidade de ser ensinado, a capacidade de responder de forma eficaz a pedagogias concorrenciais, subsequentes ou intermitentes” (p. 14).

Por outro lado, ao interessar-se pela expressão pedagógica e pela gestão do capitalismo flexível, Bernstein (2001a) manifesta que o ponto frágil da economia global está no Estado forte: “a STP é orientada e financiada pelo Estado, centrada no Estado e avaliada pelo Estado” (p. 15). Assim,

Hoje em dia, através de processos de descentralização centralizada, o Estado, com as suas estratégias de gestão de recursos em função de objectivos alcançados, produz e distribui as possibilidades de novos ‘conhecimentos’ pedagógicos através de uma diversidade de instituições formais e informais. (p. 15)

Neste sentido, o autor questiona se o pânico pedagógico contemporâneo é real e se há um novo conhecimento de criatividade e de adaptabilidade a ser construído: “Será que

um segmento da economia está a construir uma procura generalizada de um novo conhecimento de ‘criatividade’ e ‘adaptabilidade’ com base nas necessidades imaginárias de um sector particular da economia?” (p. 15). De igual modo, interroga se a nova diversidade de conhecimentos pode influenciar as atuais instituições educativas.

Por sua vez, Stoer (2002) adverte que, numa sociedade assim definida, a educação escolar pode ver a sua importância reduzida à função de acreditação ou de atribuição de diplomas, além disso acrescentando:

Como consequência da crescente reflexividade social e individual, é a escola que é colocada nos guiões que os indivíduos fazem para a sua vida e não ao contrário, como de alguma forma sonharam muitos pedagogos modernos (isto é, a escola forneceria o ‘bom’ material com o qual os indivíduos construiriam a sua vida). (p. 43)

Todavia, Bernstein (2001a), a respeito do ambiente escolar, refere que a diversidade estará mais presente nas instituições menos elitistas; pois, na sua opinião, estas instituições irão, não só seleccionar o conhecimento e o seu modo de transmissão, como também o modo de avaliação dos professores e dos alunos:

[...] a diversidade de conhecimentos orientados para o enfraquecimento das fronteiras (sociais, intelectuais, processuais) não será distribuída pelas instituições e pelos estudantes. Pelo contrário, a diversidade será filtrada através das estruturas reprodutivas existentes e, deste modo, manter-se-á a actual hierarquia de instituições privilegiadas. (p. 17)

O reconhecimento de uma STP merece igualmente a reflexão de Lima (2010), que descreve a relação da sociedade com a educação como contraditória e exagerada. O autor ironiza que, nos dias de hoje, a educação:

tudo pode e tudo deve realizar, sobretudo quando funcionalmente adaptada aos imperativos da economia, reconvertida em aprendizagem de ‘habilidades economicamente valorizáveis’ ou em ‘qualificações para o crescimento económico’, segundo as categorias dominantes, à escala europeia, nos discursos de política educativa. (p. 42)

Lima (2010) afirma que a “educação não faz tudo, e nem tudo pode ser reconhecido como educação” (p. 43). Defende que a educação, enquanto direito humano, tem limites normativos, ético-políticos e morais, e que estes limites não permitem “fenómenos de amestramento, endoutrinação ou condicionamento dos seres humanos” (p. 43). Assim, compara criticamente a aprendizagem ao longo da vida com um medicamento e acrescenta que quando a posologia é bem cumprida as probabilidades de cura aumentam. De um modo mais incisivo, o autor traz à discussão dois impedimentos para que a aprendizagem ao longo da vida seja uma referência:

O problema é que o ambiente, ou melhor dizendo, as estruturas sociais, não são alteráveis por este método, e que no caso da chamada formação para a ‘empregabilidade’, como em muitos outros, a solução está longe de ser apenas individual. Para além disso, a terapia está também longe de poder, ou sequer de ter a intenção de, incluir toda a gente. (p. 44)

Também Teodoro (2003a) já havia igualado a escola fundamental e média⁹⁵ a um parque de estacionamento “onde se encontram jovens com as mais heterogéneas origens sociais, étnicas ou culturais e os mais díspares projectos de vida e aspirações pessoais” (p. 146). O autor completa o seu pensamento acrescentando que a Escola sofre pressões sociais – para que seja uma instância socializadora –, económicas e do neoliberalismo – para que retome o papel de selecionadora social.

Assumindo uma perspetiva semelhante, Lima (2010) lembra que as bolsas de formação podem ser usadas para diminuir as taxas de desemprego, pois permitem adiar a inserção no mundo do trabalho. Apesar de conseguir reconhecer a existência de uma “mudança de paradigma nas políticas educativas, baseada na transição do conceito de educação para o conceito de aprendizagem” (p. 45), não considera que essa mudança se manifeste numa “mudança de uma educação e de uma aprendizagem que eram tradicionalmente providas e controladas sistemicamente, para formas de controlo individualizadas, apenas levadas a cabo por cada aprendente” (p. 45). Lima (2010) justifica o seu ponto de vista referindo que o sistema económico e o sistema educativo “continuam a revelar-se os principais agentes indutores da transição paradigmática, a qual não ocorre espontaneamente ou à margem de agendas políticas e objectivos de controlo” (p. 4). Mas tal mudança “pressupõe não só sujeitos autónomos, mas também dotados de racionalidade estratégica, talvez mesmo olímpica” (p. 45).

Lima (2010) realça que embora não entenda que a educação faça tudo e que a aprendizagem possa tudo, admite “a sua subordinação mecânica perante a sobre-determinação económica, hoje simbolizada pelo novo paradigma de aprendizagem ao longo da vida” (p. 51). Como o autor explica, esta subordinação é justificada por um novo tipo de pedagogismo: “de extracção económica e gerencial, baseado nas vantagens de uma aprendizagem adaptativa e funcional a que, em muitos casos, nos vemos normativamente forçados a recusar o epíteto de educativa” (p. 51). Assim, conclui que a educação ao longo da vida dificilmente resistirá à posição de dependência para com a competitividade económica.

⁹⁵ A Escola fundamental e média, no sistema educativo brasileiro, corresponde aos ensinos básico e secundário no sistema educativo português.

5.2 – A importância da Escola

Interessa, no entanto, perceber que vantagens adquirem os diferentes alunos da Escola. Bernstein (2000, 2001) defende como diferentes classes sociais se apoderam de diferentes códigos. Tal como referimos anteriormente, no capítulo III, o código restrito é normalmente usado pela classe social mais desfavorecida, enquanto o código elaborado é usado pela classe média. Como o código elaborado permite uma maior facilidade de acesso ao sucesso escolar (e.g. Bernstein, 2000, 2001; Cardoso e Morais, 1992; e Morais, 1992;) podemos questionar se a Escola favorece as crianças e os jovens da classe média ou se é capaz de promover a equidade. Também Bernstein (1971) contextualiza o pensamento “education cannot compensate for society” (p. 61) lembrando que as crianças aprendem num ambiente escolar de classe média.

Sem ser nossa intenção voltar a um problema que já abordámos, no capítulo III, julgamos ser importante refletir sobre a importância da Escola para a melhoria das condições de vida futura das crianças e jovens, quando se estuda a meritocracia. Bernstein (1971) descreve o que sucede a uma criança rotulada como culturalmente carente⁹⁶: “it follows that the parents are inadequate; the spontaneous realizations of their culture, its images and symbolic representations, are of reduced value and significance” (p. 62). Além do mais, as expectativas dos professores serão mais reduzidas para com estes alunos.

Esta situação tem maior importância ao atendermos que a identidade e a cultura destas crianças, bem como as dos seus pais, são aliciadas a não entrarem na Escola. Contrariando estas tendências, Bernstein (1971) considera que os pais devem participar na vida escolar dos seus filhos: “If this happens, then the parents can feel adequate and confident both in relations to the child and the school” (p. 62).

Apesar deste trabalho de Bernstein (1971) não ser contemporâneo com os artigos de opinião que temos estado a trabalhar, não deixa de ser verdade que outros autores conceituados ainda o referem (e.g. Ball, 2010; Gorard, 2010; Power, 2008 e Stoer, 2008).

Uma investigação proposta por Bernstein (1971) que pretende avaliar a competência de diferentes grupos sociais, para alcançar determinados critérios, merece ser analisada. Nessa investigação é tomado um grupo de crianças com atributos favoráveis ao aproveitamento escolar e outro grupo sem esses atributos, posteriormente o segundo grupo é avaliado tendo em conta o que lhe falta, quando comparado com o primeiro grupo. Bernstein (1971) defende que esta investigação fez sobressair a importância do status quo na avaliação do conhecimento, pelo que questiona “what is the potential for change within educational institutions as they are presently constituted?” (p. 63).

⁹⁶ O termo usado por Bernstein (1971) é “culturally deprived” (p. 62).

Bernstein (1971) considera a importância do código, pois entende que as crianças da classe trabalhadora⁹⁷ usam o mesmo vocabulário das crianças da classe média e percebem as regras linguísticas; no entanto, verifica que os dois grupos de crianças realizam o uso da linguagem de forma diferente:

Rather, what we have here are differences in the use of language arising out of a specific context. One child makes explicit the meanings which he realizing thought language for the person he is telling the story to, whereas the second child does not to be the same extent. (p. 63)

O autor acrescenta ainda que as mães da classe média atuam de forma diferente das mães de classe trabalhadora. Enquanto as primeiras orientam os seus filhos para um contexto universal, as mães da classe trabalhadora orientam os seus filhos para um determinado contexto:

Many mothers in the middle class (and it is important to add not all), relative to the working class (and again it is important to add not all by any means), place greater emphasis on the use of language in socializing the child into the moral order, in disciplining the child, in the communication and recognition of feeling. (p. 64)

Ao transportar estas perspetivas para a Escola, refere que esta instituição está preocupada com a transmissão e com o desenvolvimento de significados universalistas. Ora, como conclui, uma criança com este tipo de socialização está já sensibilizada para o simbólico da Escola, pelo que indica:

The problem of educability at one level, whether it is in Europe, the United States or newly developing societies, can be understood in terms of a confrontation between (a) the school's universalistic orders of meaning and the social relationships which generate them, and (b) the particularistic orders of meanings and the social relationships which generate them, which the child brings with him to the school. (p. 64)

Partindo da observação de Bernstein⁹⁸ (1970) de que a educação não pode compensar a sociedade, Power (2008) procura compreender a razão das políticas de educação estarem a falhar. Parece natural que a justificação para esta falha se relacione com a natureza das desigualdades que as próprias crianças apresentem – económica ou cultural, pelo que faz então referência ao trabalho desenvolvido por Bernstein e à importância que o discurso pedagógico assume para o sociólogo:

Bernstein's analysis of education is, as is widely acknowledged, highly structural in that it is

⁹⁷ Relembramos que o termo pertence a Bernstein (1971), no original aparece "working-class children" (p. 63).

⁹⁸ Referência a Bernstein (1970). Education cannot compensate for society. *New society* (London), vol. 15, no. 387, p. 344-47.

concerned to make visible the underlying grammar of educational transmissions. Through his work he has attempted to address what he sees as a major failing within the dominant theories of cultural reproduction - the absence of a theory of pedagogic discourse. (p. 29)

Power (2008) parece valorizar a forma como a transmissão do conhecimento ocorre: “What we need is more analysis on the structure of the relay and less on what is that is being relayed” (p. 29). Do mesmo modo, a autora defende a importância de uma base teórica forte que possa tornar a Escola mais proveitosa, em especial para as crianças com maiores dificuldades em atingirem o sucesso educativo, e aponta ainda a necessidade de serem melhor exploradas as conexões (e as discrepâncias) entre a Família e a Escola.

Apesar de a educação formal não conseguir compensar facilmente os desequilíbrios sociais entre os alunos, esta dificuldade não deve constituir uma justificação para que se aceite o fracasso sucessivo de determinados indivíduos.

Ainda assim, Gorard (2010) defende que “There is no convincing evidence that compulsory schooling does very much to overcome the initial disparity in the resources and attainment of school intakes” (p. 1). O autor estabelece uma relação entre a classe social de origem dos alunos e a sua disposição para o sucesso educativo: “There is very little doubt that school outcomes, in terms of attainment and qualification, are patterned by social class and everything that goes with that. Insofar as there are facts in social science, this is one of them” (p. 3).

De acordo com esta posição, é possível explicar os diferentes resultados académicos através da estratificação social e económica dos alunos, mas interessa perceber qual é a função da Escola neste processo, embora sustente que esta pode fazer a diferença na vida dos alunos, em comparação com aqueles que a abandonam: “Schools, in their structure and organisation, can do more than simply reflect the society we have; they can try to be the precursor of the kind of society that we wish to have” (p. 15), Gorard (2010) entende que não existem evidências suficientes de como a identidade de cada escola pode influenciar o desempenho de qualquer aluno.

Também Dyson (2008) parece considerar que a Escola pode fazer muito pouco para atenuar os efeitos dos fatores sociais:

In the face of the overwhelming effects of socio-structural factors such as class, gender and ethnicity, mediated by family functioning [...], the work of schools constitutes actually a rather weak countervailing factor. They might be able, perhaps, to make a difference at the margins, but they cannot hope to change patterns that are effectively shaped outside their gates. (p. 40)

Apesar da comodidade que esta referência possa transmitir, o autor defende que muitos se importam com o que acontece fora das paredes da Escola, pois entendem que esta precisa de se envolver na resolução de questões a que estava alheia, no passado. Contudo são levantadas outras dúvidas: “this leaves ample scope for differences of view as to what those issues are, where and how far beyond the boundaries of the school they lie, and what the school can and should do in response to them” (p. 45).

Importa perceber se as promessas feitas conseguem realmente realizar-se, dada a complexidade que esta questão comporta. Dyson (2008) justifica que a maior parte dos estudos incidem em escolas que ainda estão a desenvolver os seus projetos; mesmo assim, defende a vantagem de as escolas estarem inseridas numa comunidade:

Rather than attempting to combat the effects of disadvantage through educational interventions alone, they provide a means whereby those effects can be tackled across a range of arenas – children’s lives outside the classroom, the dynamics of their families, and the cultures and opportunity structures in the communities where they live. (p. 48)

Naturalmente, o autor ressalva a prematuridade em se assumir esta perspetiva como solução ideal, pois a intervenção destas escolas pode ser limitada.

Por consequência, foi nossa intenção conhecer outros trabalhos de investigação que tenham estudado a relação entre o sucesso educativo e as práticas pedagógicas.

Num artigo clássico, Morais et al. (1993) procuraram conhecer como as práticas pedagógicas podem interferir no aproveitamento dos alunos, em ciências. As autoras compreenderam, através dos resultados obtidos pelo seu estudo, a vantagem de uma “prática pedagógica mista em que as crianças tenham, nalguns aspectos um maior grau de controlo na sua aquisição, enquanto noutros aspectos do processo de transmissão-aquisição a prática pedagógica deva ser caracterizada por um forte enquadramento” (p. 186). No entanto, Morais et al. (1993) acrescentaram a estes dados que as crianças vindas de meios sociais diferentes são favorecidas por práticas pedagógicas diferentes:

Há, nos estudos sobre a família, indicadores que mostram que, independentemente da sua origem de classe, as crianças que são socializadas na família em práticas pedagógicas que reproduzem (em termos de regras discursivas e hierárquicas) as características da prática pedagógica da escola têm à partida melhor aproveitamento. (p. 514)

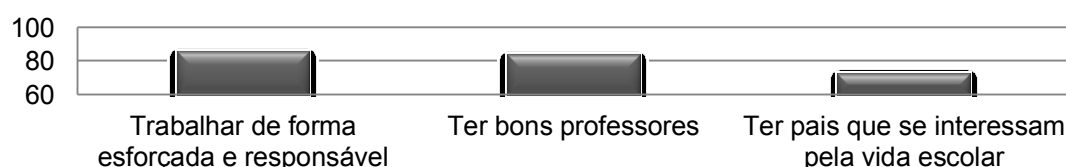
Também com base nos resultados obtidos por esta investigação, as autoras perceberam que, apesar das dificuldades que algumas crianças apresentam, quando comparadas com outras, no início da sua vida escolar, a prática pedagógica dos professores pode interferir no seu aproveitamento em ciências. Por esta razão, colocam nos professores

a capacidade de reproduzirem, ou de atenuarem, as desigualdades entre os alunos: “3 importante referir que os grupos desfavorecidos (raparigas, ra3a negra, classe social mais baixa) melhoraram, nas compet3ncias complexas, com pr3ticas de classifica33es e enquadramentos mais fracos” (p. 519).

No entanto, Moraes et al. (1993) admitiram a exist3ncia de um v3nculo entre a pr3tica pedag3gica e a ideologia de cada escola. Assim, uma escola com alunos semelhantes, “obedientes, respeitadores e que, al3m disso, aprendam ci3ncias apenas ao n3vel do conhecimento factual” (p. 519), escolhe uma pr3tica pedag3gica fundamentalmente centrada no transmissor, distinguida por fortes classifica33es e enquadramentos. Se, em oposi33o, “considerarmos que a fun33o da escola 3 desenvolver o pensamento cr3tico, coopera33o, iniciativa e, ao mesmo tempo, desenvolver compet3ncias cognitivas de elevado grau de abstrac33o, adquirindo assim as crian3as um n3vel elevado de desenvolvimento cient3fico” (p. 519), ent3o, a pr3tica pedag3gica eleita caracteriza-se por classifica33es e enquadramentos mais fracos. As autoras reconheceram, portanto, a exist3ncia de pontos de encontro entre as pr3ticas pedag3gicas e a identidade dos professores ou de outros agentes educativos.

Numa investiga33o mais recente, foram auscultados cerca de 1300 alunos, entre o 9.º e o 12.º ano de escolaridade, sobre as suas conce333es de sucesso escolar. Os dados obtidos permitiram a Alves (2006) concluir que os alunos atribuem diferentes raz33es ao sucesso escolar: foram indicadas raz33es de dimens3o individual, organizacional e familiar como capazes de conduzir ao sucesso escolar, conforme mostra o gr3fico da *Figura 5.67*.

Figura 5.67 - Causas do sucesso escolar indicadas pelos alunos.⁹⁹



Pela leitura e an3lise do gr3fico da *Figura 5.04* podemos perceber que os alunos d3o import3ncia 3s tr3s dimens33es referidas, embora a dimens3o familiar seja menos referida em rela33o 3s outras duas. Podemos admitir que, para este grupo de alunos, o sucesso escolar n3o depende apenas de uma, mas de um conjunto de vari3veis.

Num outro trabalho, Monteiro, Almeida, Cruz e Vasconcelos (2010) procuraram conhecer a perce33o de cinco alunos, de engenharia, de excel3ncia sobre a influ3ncia dos professores no percurso do seu desenvolvimento e forma33o. Os alunos indicaram caracter3sticas pessoais dos professores, bem como o entusiasmo e o interesse transmitido. Estes dados permitem a Monteiro et al. (2010) concluir:

⁹⁹ Dados retirados de Alves (2006, p. 35).

[...] o papel dos professores para os alunos de excelência vai bastante além da figura que transmite conhecimentos, associando a esta função mais 'óbvia' do professor aspectos de cariz afectivo e relacional, assim como aspectos específicos do ambiente de aprendizagem que parecem determinantes para o investimento e desenvolvimento dos alunos. (p. 230)

Desta maneira, podemos aceitar que as características pessoais de cada professor influenciam o processo educativo de cada aluno. No entanto, não devemos ignorar a importância do ambiente de escola e do contexto familiar a que cada aluno pertence, nem as características inerentes a cada indivíduo.

5.3 – Meritocracia, do mandato à legitimação

Um sistema social estratificado, baseado no estímulo e na realização individual, aproxima-se do entendimento que Young (2008) faz de um sistema meritocrático:

Today we frankly recognize that democracy can be no more than aspiration, and have rule not so much by the people as by the cleverest people; not an aristocracy of birth, not a plutocracy of wealth, but a true meritocracy of talent. (p. 11)

Como normalmente no ambiente escolar as realizações de cada aluno são traduzidas em boas classificações e na transição de ano letivo, podemos aceitar que o sucesso escolar se concilia com a meritocracia, isto é, com um sistema baseado no mérito individual.

Contudo, Barbosa (2006) critica a meritocracia referindo: “todos vêem nela um sistema sedutor, uma aristocracia de talentos que parece fazer uma distinção radical entre as sociedades baseadas no privilégio hereditário e as democracias atuais”. Mesmo assim, caracteriza-a como uma importante ideologia cujo principal critério é a hierarquização social das sociedades modernas.

Este sistema, que à primeira vista parece inocente e coerente, pode trazer consequências menos benignas, além de criar algumas controvérsias sobre a legitimação do insucesso e sobre a satisfação dos que são bem sucedidos.

No sistema meritocrático podemos identificar forças sociais capazes de diminuir ou de anular a capacidade de cada indivíduo chegar ao sucesso. A meritocracia desvaloriza a origem, a posição social e económica de cada um, mas o poder destas forças pode manifestar-se na conservação do indivíduo no seu lugar. Uma das forças capazes de limitar o mérito é a família, Young (2007) atribui-lhe grande importância na reprodução das sociedades humanas: “As famílias, como tal, têm um papel único, que é o de reproduzir sociedades humanas e fornecer condições que possibilitem suas inovações e mudanças” (p. 1288).

Barbosa (2006) desenvolveu um estudo de análise de conteúdo cultural da meritocracia em três países diferentes – Estados Unidos, Brasil, e Japão – para perceber que os valores básicos conduzem a diferentes hierarquias de significados, pois admite que o significado de meritocracia está subordinado ao de igualdade.

De acordo com Barbosa (2006), nos Estados Unidos “a noção de igualdade de oportunidades parte do pressuposto de que há não só uma igualdade formal de direitos baseada na concepção dos indivíduos como sujeitos morais, mas também desigualdades naturais substantivas entre esses indivíduos” (p. 98). Assim, a competição é entendida como um mecanismo social positivo, pois possibilita diferenciar e comparar os indivíduos. A autora conclui que neste contexto verifica-se a superioridade ontológica do indivíduo sobre o social.

Pelo contrário, as desigualdades são compreendidas, na realidade brasileira, como resultado de diferentes posições sociais: “as desigualdades naturais são interpretadas como fruto de variáveis históricas e sociais sobre as quais os indivíduos têm pouca ou nenhuma ingerência” (p. 98). A meritocracia tem, nesta textura, pouca legitimidade, pois os diferentes desempenhos podem ser justificados com base nas desiguais posições sociais de origem.

O Japão parece diferir do contexto dos Estados Unidos e do brasileiro. Barbosa (2006) indica que no Japão são valorizadas a harmonia social e não a busca por condições igualitárias. A autora acrescenta que “o desempenho individual só adquire legitimidade e traz resultados concretos depois de o indivíduo ter demonstrado sua dedicação e capacidade de transformá-lo em ganhos coletivos” (p. 99). Deste modo, é valorizado o esforço continuado e persistente.

A partir destas comparações, Barbosa (2006) conclui que, embora as três sociedades aceitem as diferenças individuais, estas não são unanimemente entendidas como desigualdades nos Estados Unidos, no Brasil e no Japão:

Se por um lado podemos entender por que, nas sociedades individualistas modernas, as diferenças individuais de desempenho se tornaram as principais fontes de desigualdade, por outro lado é importante conhecer as razões pelas quais a meritocracia assumiu certas formas entre nós¹⁰⁰, sobretudo quando verificamos que ela vai gradualmente se transformando numa aristocracia de diplomas e de certos tipos de conhecimentos.

(p. 100)

Este estudo comparativo possibilita também a Barbosa (2006) deduzir que a meritocracia nos Estados Unidos e no Japão permitem maiores benefícios para a sociedade e igualmente maiores gastos para o indivíduo, em relação à meritocracia no Brasil, justifica esta afirmação referindo que na sociedade brasileira notam-se os maiores custos sociais e

¹⁰⁰ Barbosa (2006) refere-se ao contexto brasileiro.

os menores custos individuais, pois não se estabelece uma diferença entre maus e bons desempenhos.

5.3.1 – O mandato da nova classe média

Dutercq (2008) procura conhecer como grupos socialmente mais protegidos conseguem permanecer nas suas posições sociais, quando a competição é forte e o futuro surge ameaçado pela incerteza. O autor sugere que não é novidade o esforço que as famílias fazem para preparar os seus filhos para melhorarem ou para manterem a sua posição socioeconómica. Todavia, indica a necessidade de cada indivíduo ser autónomo, e aponta a capacidade de resposta, e a reflexividade como faculdades que podem ajudar os indivíduos a lidar com a incerteza: “Nous serions entrés dans une nouvelle phase de la modernité caractérisée par l'autonomie des individus, leur aptitude au changement, leur refus d'un collectif autre que provisoire, leur réflexivité” (p. 8).

Dutercq (2008) valoriza também a relação entre o ambiente familiar e o escolar. No entanto, faz referência a jovens de classes socioeconomicamente mais desprotegidas que alcançaram o sucesso escolar quando as expectativas de tal suceder seriam poucas:

Mais, dans ce cas, le fort investissement éducatif des parents de ces élèves, qui pourrait partiellement expliquer leur réussite improbable, ne doit pas être interprété en termes de stratégie scolaire ayant pour objectif de faciliter l'accès à une carrière privilégiée, mais plutôt comme une affirmation de dignité, une forme de conviction morale qui les conduit à être ambitieux d'abord par fierté. (p. 10)

As estratégias apontadas para atingir o sucesso, parecem ser de ordem académica, mas também familiar; em Bernstein (1971, 1975, 2001) verificámos a mesma conceção. Deste modo, é provável que a relação entre os fatores de ordem académica e os de ordem familiar constitua uma vantagem para os herdeiros das classes socioeconomicamente mais favorecidas.

Reportando-se à realidade francesa, Dutercq (2008) refere que a democratização do sistema de ensino não tem vindo a opor-se a que alguns alunos atinjam o topo da hierarquia académica, de certas escolas. O autor situa a posição dos pais dos (candidatos a) herdeiros:

Ce sont ces parents qui, en majorité, pousseraient leurs enfants vers des filières de formation exigeantes mais sûres, dont les CPGE [classes préparatoires aux grandes écoles] constitueraient le parangon, de façon à leur permettre de résister aux concurrences naissantes des enfants des milieux populaires qui enfin bénéficient de la démocratisation des études. (p. 14)

Apesar de n3o podermos importar estas conclus3es para Portugal, n3o deixa de ser interessante pensar em outros contextos diferentes, porque permitem-nos encontrar outros pontos de vista ou outras possibilidades.

Stoer (2008) estabelece, ent3o, uma cronologia sobre o aparecimento da Escola Democr3tica e o da Escola Meritocr3tica, em Portugal:

Embora seja mais a Escola Democr3tica que se encontra promulgada pela Constitui33o de 1976 (ao acentuar n3o s3o o acesso mas tamb3m o 3xito escolar), o per3odo de ‘normaliza33o’, que segue o per3odo revolucion3rio, rep3e a Escola Meritocr3tica, iniciando em Portugal a fase de sua consolida33o. (p. 156)

O mesmo autor distingue a Escola Meritocr3tica de 1970 da de 1980 e refor3a que a meritocracia corresponde 3s exig3ncias de estabilidade necess3rias 3 promo33o, por parte do Estado, do projeto da moderniza33o social e econ3mica.

Neste contexto, a meritocracia tem em considera33o a igualdade de oportunidades de todos os indiv3duos ao acesso escolar; no entanto ignora a import3ncia da igualdade de oportunidades no acesso ao sucesso escolar – da desigualdade da Escola passa-se 3 desigualdade na Escola.

Como salienta Stoer (2008a): “Na sua base est3 um princ3pio meritocr3tico que pretende guiar o desenvolvimento dos ‘talentos’ e do empenho dos alunos sem atentar 3 sua origem socioecon3mica, sem deixar interferir no processo de ensino/aprendizagem o seu g3nero e a sua etnia” (pp. 189-190). Parece-nos claro que a meritocracia, sendo regulada pelo Estado, se distancia do discurso pedag3gico. Este distanciamento pode estar na origem de alguns dos medos da nova classe m3dia, pois a esta classe interessa que predomine o poder pol3tico, conforme indica Stoer (2008a): “verifica-se a passagem do que era, para a antiga classe m3dia, uma fonte de poder econ3mico – a propriedade – para uma fonte de poder pol3tico – o sistema estatal de ensino – no que diz respeito 3 nova classe m3dia” (p. 192).

Neste sentido, podemos concluir que o valor da igualdade e da equidade n3o est3o presentes no mandato meritocr3tico. A seletividade e a competi33o n3o se compadecem com estes valores. Por conseguinte, a meritocracia pode corresponder a uma forma de legitimar as desigualdades. Deste modo, Est3v3o (2009) tece cr3ticas ao modelo atual que desinveste no valor da igualdade:

Por outro lado, n3o deixa de ser verdade que hoje se raciocina n3o tanto em termos de igualdade mas antes em par3metros de custo e efic3cia, de maximiza33o da efici3ncia mercantil, independentemente dos efeitos de explora33o, competi33o e desigualdade que geram, acolhendo-se pacificamente a ideia, por exemplo,

de que é exigência de progresso a separação entre o económico e o social, devendo pugnar-se simultaneamente pela integração económica e pela desintegração social. (p. 36)

Mesmo assumindo as implicações negativas que a meritocracia traz para a sociedade, Saunders (1996) questiona que outras alternativas se podem apresentar:

Assuming that we do not wish to return to the pre-modern system of social placement based on birth and inherited privilege (and even if we did, it is difficult to see, realistically, how we could), there are two major contenders. (p. 84)

Ora, Stoer (2008) diferencia a Escola Democrática da Escola Meritocrática por a primeira se traduzir na escola para todos enquanto a última “torna-se hegemónica, proporcionando, através do princípio de igualdade de oportunidades de acesso ao ensino, um terreno propício para o desenvolvimento e rentabilização do capital cultural” (p. 151).

É nesta lógica que podemos situar o mandato meritocrático renovado identificado por Magalhães e Stoer (2002). Este mandato para a escola pública, que ocorre após o debate sobre a igualdade e a equidade de oportunidades no acesso à escolaridade e ao sucesso educativo de todos, é relacionado, pelos autores, com a classe média: “esta renovação do mandato meritocrático tem como base sociológica principal o reposicionamento da classe média nos novos mercados de trabalho estruturados pelas formas emergentes de produção, distribuição e consumo” (p. 27). Deste modo, identificam a incerteza do novo mercado de trabalho com a renovação do mandato meritocrático da nova classe média: “A nova classe média aponta as suas estratégias de classe para a camada auto-programável do mercado de trabalho, procurando que seus ‘herdeiros’ se instalem aí o mais seguramente possível” (p. 32).

Contudo, este mandato meritocrático renovado, traduzido normalmente por uma preocupação constante para com a excelência académica, segundo Magalhães e Stoer (2002) não corresponde somente a uma reorganização dos currículos: “mas antes a uma re-significação do conhecimento, do seu papel no processo educativo e da própria educação escolar” (p. 32).

É neste contexto que surge a importância da avaliação, pois é ela que faz transparecer os resultados e a qualidade do sistema de ensino. Como esclarece Lima (2005), há uma passagem da educabilidade para a empregabilidade. O autor critica as consequências de uma sociedade meritocrática, por esta corresponder a: “uma cidadania corroída e fragmentada, e não a uma cidadania democrática e cosmopolita, comprometida com a educação crítica do Público, abrindo espaço à discussão, à argumentação e à deliberação colectiva” (p. 85).

Num sistema com estas características, a educação é entendida como um bem de consumo. O percurso educativo de cada indivíduo – criança, jovem e adulto – é assumido como um investimento e dele parecem estar dependentes, não só o sucesso, como também as condições de vida futura.

Stoer (2008) propõe que o mandato renovado para a Escola Democrática assenta na materialização da mediação dos pólos Escola Meritocrática / Escola Democrática: “sabendo aproveitar do espaço de cidadania tal como ele foi proposto pela política liberal [...] e sabendo desafiar essa construção liberal para poder concretizar através dela uma ‘política de diferença’ capaz de reestruturar esse mesmo espaço de cidadania, alargando-o horizontalmente” (p. 170).

A imposição, para diferentes países, de um mandato definido, em termos de qualidade e avaliado de acordo com padrões internacionais, vai ao encontro do conceito de accountability, que estudámos no capítulo IV. Estêvão (2009) aponta que a educação, entendida como uma mercadoria, é responsável por “reforçar os quatro pilares de uma economia sã e competitiva: o da inovação, o das novas tecnologias, o do capital humano e o da dinâmica empresarial” (p. 42). Este discurso vai ao encontro do conceito de excelência académica, definido por Cortesão, Stoer, Antunes, Araújo, Macedo, Magalhães, Nunes e Sá Costa (2007):

quando traduzida em políticas concretas e em projectos educativos substantivos, a ‘excelência académica’ parece revelar-se não um conceito - unívoco e com claro referente inidentificável - mas como uma noção, isto é, com uma pluralidade de sentidos e de modalidades ideológicas, possivelmente marcadas pela reconfiguração das classes sociais no actual contexto histórico (p. 20)

Estes autores fazem referência ao sentido que a Escola para todos assume segundo os diferentes grupos sociais, pelo que procuraram realizar uma investigação que possibilitasse: “descodificar significados com que é empregue, em diferentes contextos, um conceito que, já à partida, se previa revestir de grande ambiguidade” (p. 21). Foi, assim, desenvolvido um trabalho empírico em quatro escolas diferentes (Figura 5.68), mas todas elas consideradas socialmente como escolas de excelência. Cortesão et. al. (2007) referem que não tinham como intenção fazer um juízo de valor sobre as práticas educativas das quatro escolas, mas “confrontar intenções expressas em documentos orientadores com representações que dirigentes, professores, pais e alunos têm do processo educativo desenvolvido” (p. 22).

Figura 5.68 - **Escolas Analisadas por Cortesão et. al. (2007).**

Ensino Básico Público	Ensino Básico Privado	Ensino Secundário Público	Ensino Secundário Privado

Cortesão et. al. (2007) encontraram diferenças evidentes entre as quatro escolas: “elas dizem não só respeito às características das instalações de cada escola mas também às características sócio-económicas e culturais das populações que as procuram e ao currículo que nelas é adoptado” (p. 166). Os investigadores indicam a existência de uma desigual distribuição de capital cultural e económico nas escolas privadas.

Apontam que o conceito de excelência académica está presente no funcionamento de todas as escolas, embora salientem que “o significado que assume este conceito diverge claramente de instituição para instituição, eventualmente, em relação com todos os factores dos quais decorre o ‘ethos’ de cada escola” (p. 178). As conclusões que retiraram dos resultados desta investigação não se distanciam muito da argumentação teórica de Bernstein:

Poderá ver-se que, nas duas escolas de ensino básico estudadas, se pode identificar nos documentos e discursos uma insistente referência a preocupações do tipo pedagógico. Nas suas instituições do ensino secundário, de acordo, aliás com o que defendeu Bernstein (1990) os discursos posicionam-se muito mais à volta da preocupação com a performance (p. 185)

Os investigadores encontraram na escola privada de ensino secundário, com um público pertencente a uma elite com poder económico, um projeto que procura preparar os seus alunos para “enfrentarem competições entre elites de um mercado de trabalho globalizado, que se enraíza num quadro neoliberal de capitalismo desorganizado” (p. 187). Conforme afirmam: “A meritocracia, a competitividade estão lá, mas aparecem associadas, por exemplo, a capacidade de falar em público, de defender propostas de realização eficaz do trabalho em equipa, de ser criativo e flexível” (p. 189).

Esta conclusão, aliada à explicação de Cortesão et. al. (2007) de que estão a ser feitas mudanças na forma de produção, de distribuição, de consumo e de circulação de trabalho, permitem-nos conjecturar se as divergências sobre o significado de excelência académica se relacionam com a distinção entre a nova classe média e a nova classe média nova.

5.3.1.1 – O aparecimento da nova classe média nova e suas implicações. O conceito de nova classe média nova¹⁰¹ surge em Beck, Giddens e Lash (1994):

In reflexive modernity the tables are turned. The working class and the production of manufacturing goods become instead a crucial moment in though subordinated to, the roundabout production of informational goods. With the production of informational goods becoming the new axial principle of capital accumulation, the (new) new middle class is created. (p. 129)

¹⁰¹ Beck, Giddens e Lash (1994) usam o termo (new) new middle class. O termo nova classe media nova surge, por exemplo, em Stoer e Magalhães (2005).

Os autores acrescentam que a *nova classe média nova*, ao contrário da *nova classe média*, não é uma classe de serviços: “In its expanded form, it becomes more a ‘served’ than a service class, as its mainly information-processing” (p. 129). Beck, Giddens & Lash (1994) referem que na origem da *nova classe média* esteve um crescimento considerável de serviços, que resultou num aumento de produção de bens. Assim, a atividade económica da *nova classe média* podia ser entendida como:

Their characteristic economic activity was as expert engineers, as marketing specialists in the sphere of circulation, in sales, finance and other services as part and parcel of – and in service of – the wider circuits of accumulation of manufacturing capital. In simple modernity there was considerable growth in these services, where the bulk of the new middle class, or ‘service class’, worked. This growth resulted from the increased ‘roundaboutness’ in the production of manufacturing goods. (p. 129)

No mesmo sentido, Giddens e Sutton (2010) defendem que a *nova classe média nova* se desenvolveu um contexto diferente:

[...] however, in that much of their membership is drawn from the ‘new’ new middle class – that is, the educated, socially aware elements of the middle class who grew up within the economic security of the old politics and found employment within the institutions is created (that is, in administration, health, education, etc.). (p. 158)

Giddens e Sutton (2010) distinguem a nova classe média nova da classe média nova de uma forma semelhante à de Beck, Giddens e Lash (1994): “The ‘new’ middle class may be distinguished from the ‘old’ new middle class of lower-level, white-collar workers. Such grouping have politicized, not on behalf of a class, but around the wider issues addressed by new social movements” (pp. 158-159). Enquanto a nova classe média é politizada em nome de uma classe, a nova classe média nova é em nome dos novos movimentos sociais.

Na educação, Lima (2005) parece identificar uma aproximação entre este domínio e o elitismo: “Com efeito, a educação vem sendo transformada num capítulo da gestão de recursos humanos, orientada preferencialmente para a produção de ‘vantagens competitivas’ no mercado global, funcionalmente adaptada à racionalidade económica” (p. 73).

Apesar de Stoer e Magalhães (2005) reconhecerem que o mandato da nova classe média para a educação teve como finalidade o fortalecimento das suas posições na estrutura social, este novo mandato educativo atribui um significado diferente ao conceito de educação. Os autores definem que “tomando como referência a distinção de Castells (1996) entre ‘trabalho programável’ e ‘trabalho genérico’, pode argumentar-se que o novo mandato

da nova classe média para a educação tem como objectivo o dominar o mercado do primeiro tipo” (p. 33).

O debate em torno da excelência académica, promovido, em grande parte, pelos autores de artigos de opinião publicados em jornais de referência, parece relacionar-se com os objetivos da nova classe média nova. Esta, de acordo com Stoer e Magalhães (2005), apresenta duas preocupações:

Tendo como pano de fundo aquele mercado de trabalho dual e o facto de as escolas secundárias públicas já não serem as ‘*passerelles*’ seguras para a universidade e para os cursos de ‘distinção’, torna-se mais compreensível o ‘arrepio’ da nova classe média perante a perspectiva de que às escolas do estado só vá parar, citando Filomena Mónica (1997: 19), o ‘lixo social’. (p. 34)

5.3.2 – A legitimação da meritocracia pelos artigos de opinião

Provavelmente, em consequência de a Escola ser um meio frequentado por quase toda a população, muitos sentem que podem dar a sua opinião sobre as diferentes problemáticas que a envolvem, ignorando a sua complexidade: a prática dos professores, os conteúdos escolares, a organização escolar e a importância da Escola na vida dos cidadãos, por exemplo. Por conseguinte, muitos dos assuntos que fazem parte da agenda educativa são vulgarmente discutidos em espaço público. Perrenoud (2008) esclarece que esta situação se deve ao seu carácter singular: “A escola não é uma organização como as outras: ela trabalha sob o olhar dos pais e da opinião pública mais do que qualquer outra empresa ou que a maioria das administrações” (p. 40).

Stoer (2002) faz várias propostas de modo a diminuir a tensão entre a Escola e a opinião pública, pois considera importante identificar as razões que impediram a Escola de cumprir algumas das suas pretensões; além disso propõe que a sociedade participe mais na vida de cada escola.

Numa perspetiva semelhante, Lima (2005) salienta a necessidade de se interromper um discurso que defende, por um lado a igualdade de oportunidades para todos, por outro a diferenciação:

Não parece, pois, possível continuar a insistir em processos democráticos elitistas e formalistas, nem simplesmente na ideia de uma cultura nacional comum e homogénea, a partir da qual se modela um sistema educativo apenas baseado na igualdade de oportunidades, mas em tensão permanente com o reconhecimento das diferenças. (p. 76)

Todavia, Brown (2003) lembra que a classe média procura adquirir vantagens a qualquer custo: “middle-class families are adopting more desperate measures to win a positional advantage” (p. 142). O autor afirma que as medidas tomadas pela classe média,

apesar de serem cada vez mais intensas, nenhum elemento do grupo pode deixar de as tomar, para n3o ficar em desvantagem.

3 semelhança de outros autores, Brown (1990) relaciona as pol3ticas de direita com a autoridade e com a reproduç3o de uma elite cultural: “the main concern of the authoritarian Right is to regain traditional authority, leadership and the reproduction of elite culture, in which the educational system is seen to have a key role to play” (p. 73). Sendo assim, 3 poss3vel identificar as exig3ncias da força pol3tica de direita com a meritocr3cia e com a defesa da parentocr3cia:

The bare facts however are that a growing section of the 'old' and 'new' middle classes are undermining the principle of 'equality of opportunity', in the sense that educational outcomes should be determined by the abilities and efforts of pupils, not the wealth and preferences of parents (p. 78)

Seguindo esta linha de pensamento, a operacionalizaç3o da terceira vaga proposta por Brown (1990) – parentocr3cia – pode ser entendida como uma forma de legitimar a seleç3o dos alunos:

Beneath the rhetoric of 'parental choice', 'academic excellence' and 'individual freedom' is the belief that opening up the educational system to the discipline of the free market will solve the problem of social authority and hierarchy; that different types of schools would emerge for different types of mind/people. (pp 75-76)

Neste contexto, podemos observar as demandas da meritocr3cia, presentes na segunda vaga de Brown (1990). De igual modo, as palavras de Gorard, Taylor e Fitz (2004) sugerem que a livre-escolha de escolas pode resultar num sistema estratificado tendo como classificadores a performance e o comportamento dos alunos: “Choice could instead lead to a school system stratified by performance and behaviour (and therefore to improvement)” (p. 17). Consequentemente, a livre-escolha da escola por parte da fam3lia dos alunos pode resultar num aumento de privil3gios sociais a quem j3 os tinha anteriormente.

A exist3ncia de vouchers para a educaç3o, ou de cheques-educativos, estar3 assim ligada 3 visibilidade dos resultados escolares e n3o ao processo educativo, pois este 3 unidireccional e conetado 3 ideia de transmiss3o. Young (2007) sublinha que, neste quadro, “o ensino e o aprendizado s3o dominados pela definiç3o, avaliaç3o e aquisiç3o de metas e a preparaç3o dos alunos para provas e exames” (p. 1293).

Desta forma, podemos pensar que a uma maior participaç3o dos pais no processo educativo dos seus filhos pode corresponder ao surgimento da meritocr3cia. Parece-nos evidente que as tr3s vagas de Brown (1990) n3o surgem numa linha reta sequencial ou cronol3gica, pelo que, podemos ponderar se o aparecimento da parentocr3cia depende da

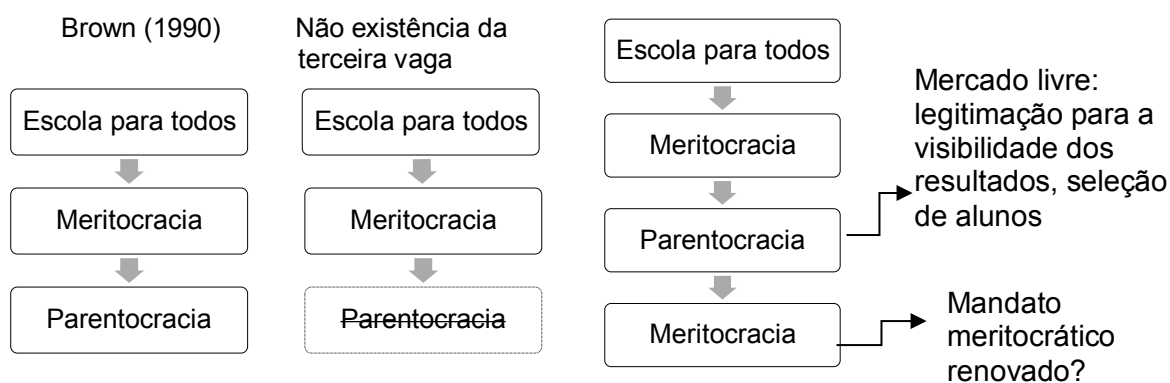
meritocracia; mas podemos igualmente considerar se o (re)aparecimento meritocracia não estará, por sua vez, dependente da parentocracia.

Por outro lado, podemos ponderar a hipótese de a terceira vaga se anular permanecendo válida a segunda vaga que, como foi indicado, se caracteriza pela defesa do mérito escolar.

As políticas educativas, num contexto de globalização, estão a tornar-se num foco de políticas económicas. Contudo Radtk (2010) defende que a economização das políticas educacionais não compreende apenas a aproximação da educação às necessidades da economia ou a transformação dos serviços educativos em mercadorias comercializáveis, pois influencia também a operacionalização da educação. O autor salienta a importância dos discursos sobre a educação no combate dos problemas sociais: “A educação mais abrangente do conjunto da população tornou-se uma opção política que é frequentemente invocada quando problemas sociais estão à espera de soluções” (p. 57). Esta consideração pode servir como fundamento para os próximos pontos deste capítulo, em que procuramos ler e analisar criticamente os discursos de oito artigos de opinião publicados nos jornais de referência em estudo.

A *Figura 5.69* apresenta, de forma esquematizada, estas três propostas.

Figura 5.69 - Possibilidades para a ocorrência de meritocracia.



5.4 – A Meritocracia nos Artigos de Opinião

Tal como explicámos anteriormente, realizámos uma entrevista a cada um dos diretores-adjuntos dos jornais em estudo, com a finalidade de conhecer os seus pontos de vista. Quisemos conhecer a razão que leva estes dois jornais de referência a publicarem, com alguma regularidade, artigos sobre os exames nacionais e a diminuição da exigência escolar. Além do mais, estas duas entrevistas permitiram-nos perceber melhor o contexto em que determinados artigos de opinião são publicados.

A publicação de artigos sobre estes assuntos, no *Diário de Notícias*, parece obedecer ao interesse suscitado por alguns dos leitores, nas palavras de Filomena Martins:

Pais, professores e os próprios alunos têm sido críticos. Os jornais analisam e traduzem essas críticas.

A entrevista feita ao diretor-adjunto do *Público* deixa perceber o interesse do jornal por que estes assuntos da educação. Na opinião de Nuno Pacheco, o facilitismo existente nos exames pode influenciar os comentadores do *Público*:

[...] nos exames de matemática vamos sempre bater à porta das associações [...]. Há uma associação que diz quase sempre: ‘– não, isto está mais ou menos. E há uma associação que esperneia sempre e que diz: ‘– não, isto é facilitismo e não sei o quê!’.

Já fazem isto há anos! E a verdade é que cada ano que vai passando... Houve um ano em que as coisas parece que foram um pouco mais fáceis e aí os alunos subiram a nota. Também toda a gente disse que foi um truque e a mim, francamente, também me pareceu um truque. Achei que foi uma maneira de perante, não é perante Portugal, é lá fora mostrar que Portugal melhorou: fizemos uma coisa com menos exigência e isso é, francamente, baixar a fasquia e em lugar de subir.

Contudo, acrescenta também que as aprendizagens deveriam ser valorizadas, em vez da classificação. Nas afirmações que faz mostra o seu ponto de vista sobre a exigência e a seletividade escolar:

O que interessa é que os alunos aprendam mais e melhor e não que tenham melhores notas e aprendam menos, isso é ridículo; senão púnhamos uns programas de primeira classe para o sétimo ano e os alunos passavam todos, era uma felicidade!

Não faz sentido, quer dizer, é ridículo e portanto o que interessa é que eles saiam bem preparados, mais do que ter o canudo! Não, é que mesmo que não tenham canudo nenhum, que a cabeça funcione, que saibam raciocinar, que saibam perceber as coisas. Que tenham sobretudo literacia, que é o entendimento das coisas em si, não é só papaguear.

Pelo valor que os artigos de opinião têm na definição do mandato da nova classe média (nova) para a educação, procurámos conhecer como a meritocracia é abordada em oito artigos de opinião: quatro artigos publicados pelo *Diário de Notícias* e quatro publicados pelo *Público*. Relembramos que na Tabela 1.06 (Identificação e análise simplificada dos artigos de opinião escolhidos para a elaboração da investigação) explicitamos os artigos de opinião escolhidos.

5.4.1 – Os Exames

Três dos quatro artigos que escolhemos foram publicados aquando a divulgação dos resultados dos exames nacionais do 12.º ano escolaridade, embora em anos letivos diferentes. Porém, o artigo *Claudicar nos exames*, publicado pelo *Público*, surge após o Ministério da educação ter referido a diminuição do número de exames nacionais para o ano letivo de 2005/06.

No *Diário de Notícias* encontrámos oito artigos de opinião sobre os exames ou provas nacionais, todos eles publicados entre os meses de maio e de julho. Por este jornal foram publicados artigos de outros géneros jornalísticos, sobre o mesmo assunto.

Já no *Público* foram publicados 18 artigos de opinião sobre os exames. A publicação destes artigos não obedeceu, pelo menos aparentemente, a uma calendarização tão rigorosa como a do *Diário de Notícias*, pois encontrámos artigos publicados entre abril e agosto, e outros publicados no mês de dezembro. Identificámos diversos artigos de outros géneros jornalísticos em sociedade (79) e em primeiras páginas (28), por exemplo.

Construímos a *Tabela 5.47* com a intenção de facilitar a identificação dos artigos de opinião para a nossa investigação.

Tabela 5.47 - Identificação dos artigos de opinião a serem analisados sobre os exames.

Jornal	Data	Autor	Título
<i>Diário de Notícias</i>	2006-07-06	Anselmo Borges	<i>“Têm Havido” Muitos Erros</i>
	2006-07-25	Helena Garrido	<i>Avaliações</i>
<i>Público</i>	2005-07-18	Santana Castilho	<i>Não é Sina, é Laxismo</i>
	2005-12-08	José Manuel Fernandes	<i>Claudicar nos Exames</i>

Pela sua leitura e análise percebemos que três artigos que escolhemos para análise foram publicados em julho e em dezembro. Podemos ainda acrescentar que, em todos os artigos, é visível a aceitação, pelo autor, da aplicação de exames. Nos artigos *Avaliações*; *Não é Sina, é Laxismo* e no artigo *Claudicar nos Exames*, estes instrumentos de avaliação aparecem como motor para a melhoria da qualidade de ensino, à semelhança do que Stoer e Magalhães (2005) referem a propósito da ideologia meritocrática, em Portugal:

O processo de massificação, em Portugal, ou em qualquer outro país do mundo, desfaz-se através da sua democratização, mas o que parece perpassar nos discursos neo-meritocráticos é uma implícita sugestão que os males gerados pela meritocracia (fundada apenas na igualdade de oportunidades) se resolvem apenas com mais meritocracia. (p. 30)

Consideramos que os quatro artigos escolhidos permitem-nos estudar a meritocracia recorrendo naturalmente à sua ACD. Relembramos que para dar maior uniformidade à investigação trabalhamos os artigos de modo semelhante.

5.4.1.1 – “Têm havido” Muitos Erros. Em *Apêndice XX* encontra-se o artigo em estudo de forma a tornar a ACD mais natural. Na margem direita do artigo escrevemos alguns comentários e assinalámos, na margem esquerda, o número de cada linha o que torna a abordagem mais simples e rigorosa.

Anselmo Borges, identifica-se, no artigo, como sendo padre e professor de filosofia. Todavia, no website da Universidade de Coimbra¹⁰² consta que tem diversas obras publicadas e é comentador do Diário de Notícias sobre temas religiosos.

No discurso do artigo “Têm havido” Muitos Erros estão presentes várias marcas de primeira pessoa que permitem conhecer algumas das perspetivas do autor. Em, “Mas, para mim, o mais impressionante foram os resultados dos exames de Português” (linha 12) o comentador revela estupefacção perante o número de exames de português com classificação negativa; no entanto, valoriza a disciplina de língua portuguesa ao colocar nela a razão dos alunos terem insucesso em outras disciplinas: “há muito tenho a ideia de que o problema essencial da Matemática, da Física e da Química é o mesmo o português” (linhas 16-17); já em: “Por isso, peço a compreensão do leitor” (linha 31), o autor aproxima-se do leitor tentando conduzi-lo no seu raciocínio. Merece ainda ser destacada a expressão “Tive a sorte de ter tido excelentes professores” (linha 36), por explicitar a importância que professores têm no processo de ensino-aprendizagem. Encontrámos no artigo uma marca de primeira pessoa no plural: “no nosso caso, o português” (linha 26). Nesta expressão o autor identifica-se com os leitores, falantes de língua portuguesa.

O artigo foi referido no blogue *metakritica*¹⁰³ dois dias depois de ter sido publicado. Os comentários de um blogger são de natureza linguística que valorizam os erros apontados por Anselmo Borges: “Ora, se é verdade o entendimento actual que assume a existência do princípio universal todas as línguas têm sujeito, não é menos verdade a ‘evidência’ de que há fenómenos característicos de línguas particulares que parecem contrariar este princípio”. No entanto, na nossa perspetiva, o seu discurso vai além da simples crítica à inabilidade de alguns atores sociais e educativos se expressarem verbalmente.

Apresentamos, na *Tabela 5.48*, o artigo de opinião “Têm havido” Muitos Erros e os assuntos abordados em cada parágrafo. O artigo é composto por 63 linhas e por 13 parágrafos.

¹⁰² Disponível agosto 30, 2011, em http://www.uc.pt/imprensa_uc/Autores/galeriaautores/anselmoborges.

¹⁰³ Disponível setembro 02, 2011, em http://metakritica.blogspot.com/2006/07/tm-havido-muitos-erros-anselmo-borges_25.html.

Tabela 5.48 - Apresentação do artigo “*Têm havido*” *Muitos Erros* e sequência dos assuntos referidos pelo autor.

Artigo de opinião <i>Diário de Notícias</i> Data de publicação: 2005, julho 23 Título: “<i>Têm Havido</i>” <i>Muitos Erros</i> Autor: Anselmo Borges	
Parágrafos	Assunto de cada parágrafo
<i>Aborrece-me sumamente ter de ouvir ministros, professores dos vários graus de ensino, jornalistas, estudantes – eles e elas – a dizer: “Houveram encontros”, “Poderiam haver mais possibilidades”, “Haviam tantas mulheres que os homens tiveram medo”, “Podem haver outros mundos.”</i>	Identifica erros de construção frásica cometidos por ministros, professores, jornalistas e estudantes.
<i>Seria preciso perguntar-lhes qual é o sujeito do verbo. Não há paciência!</i>	Reforça a concepção anterior e mostra desconsideração.
<i>Apareceram agora os resultados dos exames e, mais uma vez, foi o desastre: a Matemática teve uma ligeira melhoria em relação ao ano transacto, mas, mesmo assim, 64% das notas foram negativas, a média geral das notas de Química foi de 6,9 valores e a de Física, 7,7.</i>	Refere e enumera os maus resultados dos exames dos alunos às disciplinas de matemática, química e física.
<i>Mas, para mim, o mais impressionante foram os resultados dos exames de Português: nota negativa para metade dos alunos, o dobro em relação ao ano passado. A palavra é mesmo essa: um desastre!</i>	Salienta os maus resultados obtidos pelos alunos no exame de português.
<i>E a mim impressionam-me particularmente os resultados dos exames de Português, porque há muito tenho a ideia de que o problema essencial da Matemática, da Física e da Química é mesmo o português, a língua portuguesa. Porque uma língua é um mundo com uma determinada estrutura. O mundo em português e em alemão, por exemplo, não é exactamente o mesmo – Heidegger chamava a atenção para o facto de, em última análise, a sua filosofia só ter sido possível a partir da língua alemã. George Steiner não se cansa de repeti-lo: “Como Freud nos ensina, é preciso virar os grandes mitos ao contrário, eles dizem o contrário do que parecem dizer. Babel, longe de ser uma punição, é talvez uma bênção misteriosa e imensa. As janelas que uma língua abre dão para uma paisagem única. Aprender novas línguas é entrar em novos mundos.”</i>	Explica a gravidade dos maus resultados dos alunos no exame de português. Cita autores conceituados de modo a legitimar o seu raciocínio.
<i>Cá está: quem não domina uma língua - no nosso caso, o português – que mundo tem? Qual é o seu mundo e, sobretudo, qual é a estrutura de mundo que possui? Como pode entrar na Matemática, na Física ou na Química sem a língua que lhe dá um mundo e uma estrutura de mundo?</i>	Relaciona o insucesso dos alunos a língua portuguesa com o insucesso a outras disciplinas.

Sinceramente, gosto de ser fiel ao preceito: ne sutor ultra crepidam – o sapateiro não vá além da sandália! Por isso, peço a compreensão do leitor. É que gostaria de dizer que não há possibilidade de Portugal sair do marasmo e mesmo da pobreza crescente sem forte investimento na educação. Mas, quando digo investimento, não me refiro apenas ao investimento financeiro, porque o que está sobretudo em causa é a mudança de mentalidades e dos métodos de trabalho e inteligência e esforço.

Defende o investimento na mudança de práticas pedagógicas, mas também de ideologias em educação.

Tive a sorte de ter tido excelentes professores. Devo, porém, acrescentar que talvez aquele a quem mais devo é ao professor da escola primária, como então se dizia. Era o senhor Amadeu dos Carvalhos (Carvalhos é o lugarejo). Foi ele que, durante os três anos da tal escola primária, me ensinou a ler e me introduziu na distinção entre um "que" relativo e um "que" integrante, me explicou como se dividem orações, me obrigou a fazer cópias e a escrever todas as semanas pequenas "redacções", que ele corrigia, ensinando depois um modo melhor de pegar no assunto.

Identifica o seu professor da "escola primária" reconhecendo o seu mérito no ensino da língua portuguesa.

Julgo que é isso que é preciso: ler, ler muito – afinal, ler vem do grego legein, através do latim legere, e em conexão com legein (dizer, reunir) está o Logos, a razão, significando também palavra, argumento, ordem, relato -, aprender a dividir orações, escrever composições literárias - haverá modo melhor de abrir à investigação e obrigar à exposição lógica de um tema, com uma introdução, um desenvolvimento argumentado e uma conclusão? Mas quem estará disposto a corrigir, a dar sugestões outras, todas as semanas?

Reforça a profissionalidade do seu professor da "escola primária".
Questiona a existência de professores com o mesmo desempenho e dedicação.

Voltando aos erros do princípio – "Houveram encontros", "Poderiam haver mais possibilidades" -, o que se passa é que o sujeito é um singular indefinido: "ele" houve encontros, "ele" poderia haver mais possibilidades...

Justifica o erro gramatical que identificou.
Implicitamente sugere que os culpados pelos maus resultados nos exames estão por identificar.

O francês explicita: il y a (há), il y avait (havia) – "ele tem aí", "ele tinha aí". O alemão também é explícito e, na explicitação, é muito interessante: es gibt (há), es gab (houve, havia) – "isso dá", "isso deu, dava". Por exemplo, es gibt Sterne (há estrelas): "Isso dá estrelas". Segundo a língua alemã, na raiz do mundo, há um Dar originário, que dá tudo o que há. Dá sóis, dá animais e ervas, oceanos, dá homens, mulheres, crianças, jovens, dá músicas, belezas antigas e novas...

Explica a construção frásica na língua francesa e na alemã.

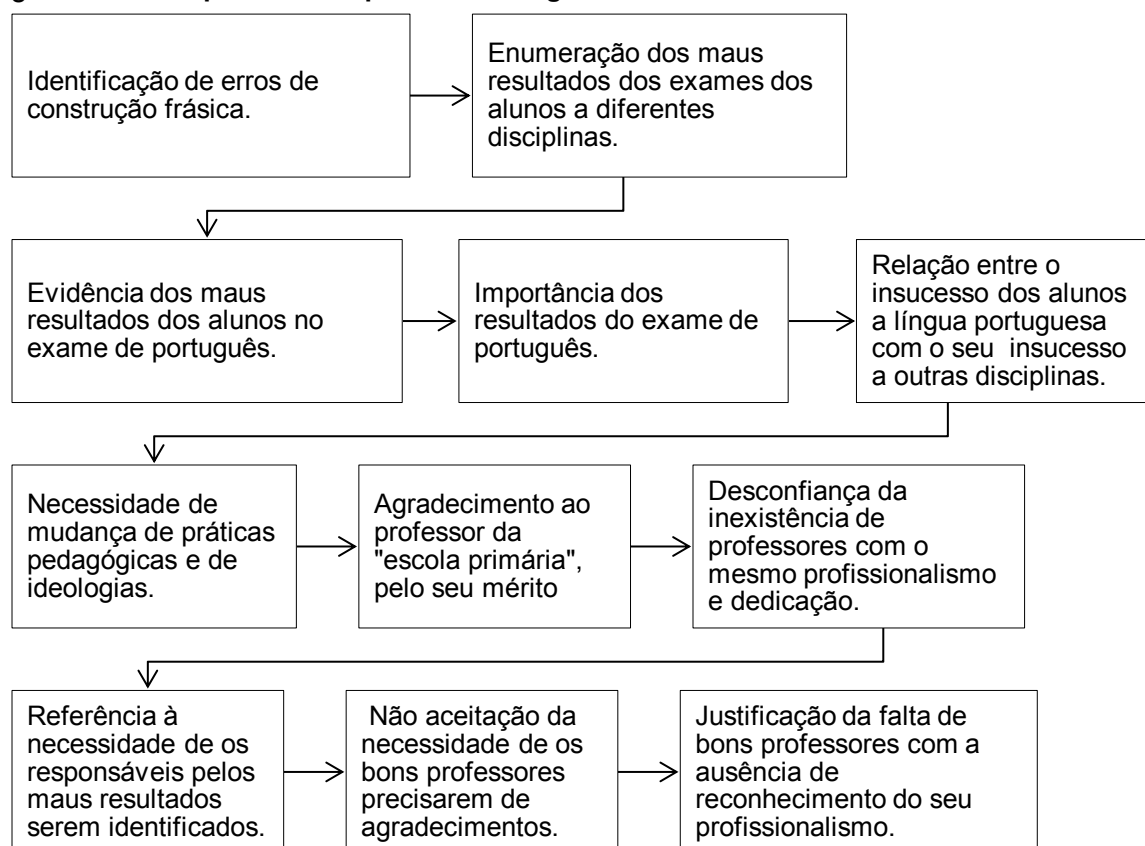
O que é o Ser? É Dar. Para os crentes, Deus é Dar, esse Dar originário que põe no ser tudo o que há. E, como diz Miguel Baptista Pereira, à maneira de quem dá generosamente, esconde a mão.

Relaciona a concepção epistemológica de Deus com o verbo dar.
Defende que as oferendas não devem ser explicitadas.

Por isso, há o que há e ninguém O vê. Então Heidegger associava denken e danken: pensar e agradecer. Fundamenta que quem dá não espera agradecimento.

A apresentação do artigo “*Têm Havido*” *Muitos Erros* deu-nos como primeira percepção que alguns agentes políticos, educativos e da comunicação social utilizam mal a língua portuguesa; e que, por outro lado, existem poucos bons professores desta disciplina. No discurso do artigo é valorizada a aprendizagem da língua portuguesa, para que os alunos obtenham bons resultados nos exames às outras disciplinas; e é destacado que os professores não deveriam esperar qualquer recompensa pelo seu bom profissionalismo. Apesar desta consideração, o comentador defende que os culpados pelo insucesso dos alunos deveriam ser identificados e que a falta de bons professores se deve ao seu não reconhecimento. A *Figura 5.70* esquematiza a sequência de assuntos do artigo.

Figura 5.70 - Esquema da sequência do artigo.



No artigo podemos encontrar suposições existenciais quando são referidos os resultados dos exames dos alunos a várias disciplinas: “a Matemática teve uma ligeira melhoria em relação ao ano transacto, mas, mesmo assim, 64% das notas foram negativas, a média geral das notas de Química foi de 6,9 valores e a de Física, 7,7” (linhas 8 - 11), bem como à disciplina de português “nota negativa para metade dos alunos, o dobro em relação ao ano passado” (linhas 13-14). Estas afirmações permitem, ao autor, construir a sua argumentação, que tornam evidente que os alunos têm maus resultados nos exames e que

esse problema não constitui uma novidade, é usual; também o recurso os dados estatísticos aumenta a credibilidade das suas afirmações.

Podemos igualmente observar suposições sobre o que pode ser: “quem não domina a língua - no nosso caso, o português - que mundo tem?” (linha 26) e “não há possibilidade de Portugal sair do marasmo e mesmo da pobreza crescente sem forte investimento na educação” (linhas 25-26). Estas expressões conduzem o leitor à perceção de que a aprendizagem da língua materna é essencial. De certo modo, o acréscimo de uma parte da história de vida do autor (linhas 36 - 42) contribui igualmente para a mesma presunção.

O artigo tem início com uma expressão que revela desagrado por parte do autor: “Aborrece-me sumamente ter de ouvir [...] a dizer ‘Houveram encontros’” (linha 4), a qual permite mostrar a importância que tem, para ele, o domínio da língua portuguesa. Alguns parágrafos depois, volta a fazer referência à língua portuguesa: “E a mim impressionou-me particularmente os resultados dos exames de Português” (linha 15).

A partir destes encontros, podemos assumir que a falta de domínio da língua portuguesa, visível nos resultados dos exames, tem consequência nos resultados a outras disciplinas. A inclusão de citações de autores conceituados – Heidegger (linhas 19-20) e George Steiner (linhas 21-25) – ajudam o autor a tornar o seu depoimento mais credível.

Por outro lado, utiliza o argumento (linhas 17 - 25, 43 - 49 e 62 - 63) quando pretende mostrar os seus pontos de vista e a descrição quando descreve as práticas pedagógicas do seu professor da “escola primária”, por exemplo.

De modo semelhante ao que operacionalizámos para a ACD dos artigos de opinião estudados nos dois capítulos anteriores, construímos a *Tabela 5.49*. Nela identificamos, na coluna da esquerda, os termos referidos no artigo e, na coluna da direita, registámos algumas observações.

Tabela 5.49 - Verbalização dos termos *Escola*, *exame*, *língua*, *mundo* e *resultado*.

Termos	Verbalizações	Observações
Escola	<i>a quem mais devo é ao professor da escola primária</i>	Ligação do termo a um nível de ensino. Valorização da “escola primária”.
	<i>os três anos da tal escola primária</i>	Uso indevido do termo “escola primária”.
Exame	<i>os resultados dos exames</i>	O termo surge sempre conetado ao de resultados.
	<i>os resultados dos exames de Português</i>	Infere-se que os exames servem para tornar os resultados visíveis.
Língua	<i>o problema essencial da Matemática, da Física e da Química é mesmo o português, a língua portuguesa</i>	Identificação dos maus resultados nos exames com o não domínio da língua portuguesa.
	<i>Porque uma língua é um mundo</i> <i>Aprender novas línguas é entrar em novos mundos.</i>	Relação entre a falta de aquisição de competências a língua portuguesa e o conhecimento, em geral.

	<i>quem não domina uma língua sem a língua Segundo a língua alemã, na raiz do mundo, há um Dar originário</i>	Importância no investimento, no dar.
Mundo	<i>O mundo em português Porque uma língua é um mundo O mundo em português Aprender novas línguas é entrar em novos mundos. que mundo tem? Qual é o seu mundo qual é a estrutura de mundo que possui? sem a língua que lhe dá um mundo e uma estrutura de mundo? Segundo a língua alemã, na raiz do mundo, há um Dar originário</i>	Ligação do domínio da língua portuguesa a outros domínios. Importância dos alunos dominarem a língua portuguesa.
Resultado	<i>Apareceram agora os resultados dos exames os resultados dos exames de Português</i>	Ligação do termo ao de <i>exames</i> , indicia que os resultados são a razão dos exames existirem.

A Tabela 5.49 evidencia que o termo *exames* se relaciona com o de *resultados*. Podemos, assim, inferir que os exames servem para dar visibilidade aos resultados. Esta relação foi, por nós, estudada a propósito do conceito de *accountability*.

É clara a importância atribuída ao domínio da língua portuguesa, pois dele depende a compreensão do mundo e manifestamente os resultados nos exames, dos alunos, a várias disciplinas. No entanto, no discurso do artigo, *Escola* aparece na descrição e no elogio das boas práticas do professor do autor. Não podemos deixar de notar que, no artigo, hipoteticamente sobre a falta de competências dos alunos em língua portuguesa, não deixa de ser estranho a pouca presença do termo *Escola* e a quase ausência de referências a agentes educativos. O artigo acentua as incapacidades dos alunos realizarem um exame de português, acusando a falta de responsabilização dos professores, ou seja, a sua inculpação.

De modo semelhante ao que realizámos para o estudo dos outros artigos de opinião analisados, agrupámos as metáforas e as imagens figuradas que encontrámos em diferentes áreas: conhecimento, educação, gestão e linguística. As cores dos retângulos correspondem às cores com que as metáforas e as imagens figuradas foram explicitadas na desmontagem do artigo, em *Apêndice XX (Figura 5.71)*.

Figura 5.71 - **Metáforas e imagens figuradas presentes no artigo.**

Conhecimento	Educação	Gestão	Linguística
• paisagem única • Aprender novas línguas é entrar em novos mundos • que mundo tem? • Qual é o seu mundo • um mundo e uma estrutura de mundo • o sapateiro não vá além da sandália	• vários graus de ensino • exames • desastre • 64% das notas foram negativas • a média geral das notas • nota negativa • Matemática, da Física e da Química • o português, a língua portuguesa • Matemática, na Física ou na Química • métodos de trabalho • inteligência e esforço • professor da escola primária • escola primária • cópias • "redacções" • pegar no assunto • escrever composições literárias • exposição lógica de um tema	• resultados dos exames • resultados dos exames de Português • investimento na educação • investimento financeiro	• sujeito do verbo • o português, a língua portuguesa. • uma língua é um mundo • O mundo em português e em alemão. • língua alemã • As janelas que uma língua abre • um mundo e uma estrutura de mundo • mudança de mentalidades • "que" relativo • "que" integrante • orações

A Figura 5.71 põe em evidência a quantidade de metáforas e de imagens figuradas que pertencem à área da educação, de certo modo, este é um conhecimento que estava pouco explícito até ao levantamento destas expressões; o artigo mostra ter uma mediação maior no campo educativo do que faria supor. Acrescentamos ainda que estão presentes várias metáforas e imagens figuradas do campo linguístico, mas poucas da área da gestão. Apesar de os exames parecerem ligados aos resultados e, portanto, ao conceito de *accountability*, o autor parece ter dado maior relevância ao processo de ensino-aprendizagem, da língua portuguesa, do que à área gestionária.

Discussão: A ACD do artigo de opinião “Têm Havido” Muitos Erros indica-nos que os causadores da incompetência dos alunos em língua portuguesa precisam ser identificados e responsabilizados.

5.4.1.2 - Avaliações. Este artigo de opinião corresponde a um editorial, e, por isso, o seu discurso pode exprimir a perspectiva do *Diário de Notícias*, jornal em que foi publicado. Em

Apêndice XXI apresentamos este artigo de opinião, à semelhança do que cumprimos anteriormente.

Helena Garrido, autora do artigo, é licenciada em economia, pela Universidade Nova de Lisboa, sendo diretora-adjunta do *Jornal de Negócios*, desde fevereiro de 2008. Apesar de ter sido diretora-adjunta do *Diário de Notícias*, e professora universitária de Jornalismo Económico e de Jornalismo.

No artigo encontrámos afirmações em que Helena Garrido mostra ter a capacidade de se exprimir em nome de outros: “Temos finalmente uma Ministra da educação que está a concretizar medidas para aumentar a qualidade de ensinar e aprender em Portugal” (linha 3) e “pelo menos já começámos a plantar a árvore” (linhas 34-35). Por estas afirmações podemos deduzir a existência de uma tensão positiva entre o Estado, Ministério da educação, e a comentadora.

Este artigo de opinião surge em sequência da publicação de uma entrevista¹⁰⁴ da Ministra da educação, Maria de Lurdes Rodrigues, ao *Jornal de Notícias* e da decisão do Ministério da educação em realizar *provas nacionais* a português e a matemática. Salientamos que este editorial foi publicado dois dias depois do artigo de opinião “*Têm Havido*” *Muitos Erros*, anteriormente estudado.

Na coluna mais à esquerda da *Tabela 5.50* encontra-se o artigo, separado em parágrafos. O assunto de cada parágrafo foi registado, como habitualmente, na coluna da direita. Este artigo é composto por 35 linhas e por 6 parágrafos.

Tabela 5.50 - Apresentação do artigo *Avaliações* e sequência dos assuntos referidos pela autora.

Artigo de opinião
Diário de Notícias
Data de publicação: 2005, julho 25
Título: *Avaliações*
Autor: Helena Garrido

Parágrafos	Assunto de cada parágrafo
<i>Temos finalmente uma ministra da Educação que está a concretizar medidas para aumentar a qualidade de ensinar e aprender em Portugal. É verdade que os casos dos exames de Química e Física não conseguiram ficar esclarecidos. Mas nunca poderá ser esse problema a impedir que se concretize um trabalho que exige tempo, persistência e espírito de combate contra uma cultura de irresponsabilidade que se foi instalando no ensino, sem que ninguém seja verdadeiramente culpado por isso.</i>	Elogia a ação da Ministra da educação relacionando-a com o aumento da qualidade da educação. Refere a situação dos exames de química e física comentada pela opinião pública.
<i>Maria de Lurdes Rodrigues está a fazer o que, com toda a certeza, muitos ministros que a antecederam</i>	Reitera as afirmações anteriores.

¹⁰⁴ Disponível em Anexo 21.

gostariam de ter concretizado e não conseguiram pelas mais variadas razões. Na sua entrevista ao Jornal de Notícias é especialmente agradável ler que, nesta fase, não é preciso mudar a Lei de Bases do Sistema Educativo para concretizar o programa do Governo. Revelador de que está a actuar na organização e não na forma, o que não é comum acontecer nos mais diversos governos. Sabe que não são as leis que mudam o sistema.

Todas as medidas que foi adoptando desde que assumiu a difícil pasta da Educação mostram que sabe o que é preciso fazer. E as acções necessárias são em tudo semelhantes ao que o País precisa e resumem-se a criar uma cultura de responsabilidade e exigência a começar por cada um de nós. Sem medo de ser avaliado.

A decisão de avançar com provas nacionais a Português e Matemática ao fim dos primeiros quatro e seis anos de escolaridade é mais uma decisão que vai no sentido da responsabilização pelo confronto com os resultados. Não é de facto possível imaginar que cada um dos professores, que se preocupa com os seus alunos, não se questione sobre as razões de um elevado nível de abandono escolar e de maus resultados sistemáticos, por exemplo, a Matemática.

O Português e a Matemática são instrumentos fundamentais para toda a vida. A fuga, nos últimos anos, a cursos com o mínimo de cálculos é prejudicial para todos. As deficiências de aprendizagem da língua materna estão diagnosticadas há anos. Era urgente adoptar medidas para forçar a qualidade logo nos primeiros anos de escolaridade.

Os exames de aferição nos primeiro e segundo ciclos têm de servir para aumentar a exigência, actuando nas escolas onde não se está a aprender ou a ensinar o que se devia. Elevar o nível da educação vai levar tempo. Mas pelo menos já começámos a plantar a árvore.

Situa o artigo de opinião, faz alusão à entrevista da ministra da educação ao *Jornal de Notícias*.

Valida a ação da Ministra da educação.

Refere o conhecimento da ministra na área da educação.

Valoriza novamente as medidas tomadas pela ministra.

Indica as medidas tomadas. Dá a conhecer as consequências da decisão da Ministra da educação.

Atribui importância à disciplina de língua portuguesa e à de matemática.

Descreve a situação em que se encontra a aprendizagem do português.

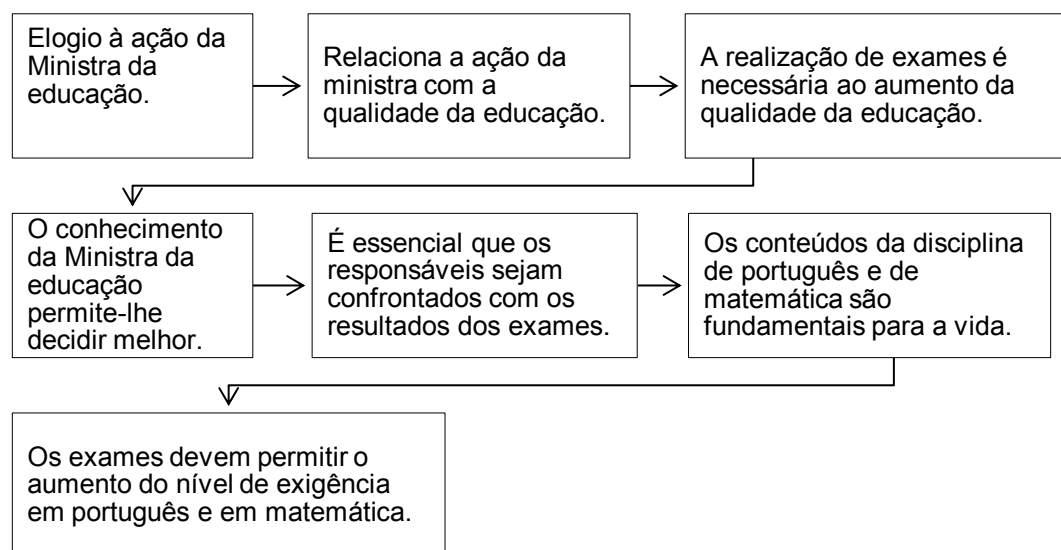
Relaciona os exames com o aumento do nível de exigência.

Salienta a dificuldade em aumentar a exigência em educação.

Esta primeira abordagem dá-nos a percepção de que a autora não só concorda com as decisões assumidas pela Ministra da educação, como ainda elogia o seu conhecimento e as suas atitudes. Ficamos também com a sensação de que a realização de exames, medida tomada pela ministra, surge em consequência do mau nível de conhecimentos dos alunos a português e a matemática, pelo que, se considera que a realização de exames aumenta o nível de exigência para com os alunos no 1.º e no 2.º ciclo.

A *Figura 5.72* esquematiza a sequência com que os assuntos foram tratados no discurso do artigo.

Figura 5.72 - Esquema da sequência do artigo.



O

artig

o começa por fazer referência à ação da Ministra da educação e às consequências das medidas tomadas (linhas 3 e 4). A autora relembra, contudo, uma situação passada sobre um exame de química e de física (linhas 4-5); esta memória permite-lhe defender que esse acontecimento não justifica que se abandone “um trabalho que exige tempo, persistência e espírito de combate contra uma cultura de irresponsabilidade” (linhas 6 e 7).

Podemos, assim, entender que a realização de exames permite aumentar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que identifica o culpado pelos maus resultados. Ao mesmo tempo, é reforçada a importância das medidas tomadas pela Ministra da educação e a sua capacidade de liderança, quando a comentadora defende que outros ministros anteriores teriam tido a mesma intenção: “Maria de Lurdes Rodrigues está a fazer o que, com toda a certeza, muitos ministros que a antecederam gostariam de ter concretizado e não conseguiram pelas mais variadas razões” (linhas 9-11).

Tal como temos vindo a evidenciar, Helena Garrido descreve positivamente a ação da Ministra da educação. Por exemplo, em “Temos finalmente uma ministra da Educação que está a concretizar medidas” (linha 3), parece sugerir que o desempenho da ministra é conclusivo e elogia as suas intenções em: “é especialmente agradável ler que, nesta fase, não é preciso mudar a Lei de Bases” (linhas 11-12) e em: “Todas as medidas que foi adoptando desde que assumiu a difícil pasta da Educação mostram que sabe o que é preciso fazer” (linhas 16-17). Nesta última citação podemos também deduzir que a Ministra da educação tomou outras medidas igualmente positivas.

No último parágrafo do artigo é facilmente perceptível o que é importante, para a autora: “Os exames de aferição nos primeiro e segundo ciclos têm de servir para aumentar a

exigência, actuando nas escolas onde não se está a aprender ou a ensinar o que se devia” (linhas 32-34). Nesta referência podemos inferir a obrigação das provas de aferição serem entendidas como exames, para os diferentes níveis de ensino, mas podemos também concluir que este instrumento de avaliação serve para verificar o desempenho das escolas (e dos professores).

Procedemos, então, ao levantamento dos termos *Escola*, *exame*, *língua*, *ministra*, *qualidade* e *resultado* (Tabela 5.51).

Tabela 5.51 - **Verbalização dos termos *Escola*, *exame*, *língua*, *ministra*, *qualidade* e *resultado*.**

Termos	Verbalizações	Observações
Escola	actuando nas escolas onde não se está a aprender ou a ensinar	Referência às escolas em que os alunos tiveram maus resultados. Necessidade de identificar as escolas com maus resultados.
Exame	exames de Química e Física	Ligação do termo a uma situação anterior, explicitada na grelha de contextualização ¹⁰⁵ .
	exames de aferição nos primeiro e segundo ciclos	Referência às provas de aferição. Provável confusão intencional entre «prova» e «exame».
Língua	As deficiências de aprendizagem da língua materna	Descrição negativa da situação. Legítima a medida tomada.
Ministra	Temos finalmente uma ministra da Educação que está	Identificação do agente de regulação. Saudação amistosa.
Qualidade	qualidade de ensinar e aprender adoptar medidas para forçar a qualidade	Conexão do termo ao processo de ensino-aprendizagem. Relação entre o aumento da qualidade da educação e a exigência de capacidade de decisão.
Resultado	confronto com os resultados maus resultados sistemáticos, por exemplo, a Matemática.	Consequência das medidas tomadas. Caracteriza a situação como sendo constante.

A leitura e a análise da Tabela 5.51 permitem-nos verificar que o termo *Ministra da educação* foi apenas utilizado uma vez, pois no seguimento do artigo a ministra é identificada pelo seu nome próprio (Maria de Lurdes Rodrigues). No entanto, a identificação da ministra está algumas vezes implícita, como em “Todas as medidas que foi adoptando” (linha 16); esta expressão permite à autora mostrar que conhece o assunto que está a comentar tornando o seu argumento mais pessoal e fiável.

É notória a relação entre os exames e a necessidade de aumentar a qualidade da educação, explicitada pelos seus resultados. Mas a realização de exames aparece também

¹⁰⁵ Em Apêndice 4.

ligada ao dever de identificar as escolas cujo processo de ensino-aprendizagem seja insuficiente.

Na *Figura 5.73*, organizámos as metáforas e as imagens figuradas que encontrámos no artigo em: educação, gestão e regulação. As cores que usámos na figura correspondem às cores com que identificámos as metáforas e as imagens figuradas no artigo, em *Apêndice XXI*.

Figura 5.73 - Metáforas e imagens figuradas presentes no artigo.

Educação	Gestão	Regulação
• exames de Química e Física • cultura de irresponsabilidade • cultura de responsabilidade e exigência • provas nacionais a Português e Matemática • escolaridade • abandono escolar • mínimo de cálculos • exames de aferição • primeiro e segundo ciclos • O Português e a Matemática • primeiros anos de escolaridade • Elevar o nível da educação • plantar a árvore	• qualidade de ensinar e aprender em Portugal • exige tempo • espírito de combate • confronto com os resultados • elevado nível • maus resultados sistemáticos • forçar a qualidade • são instrumentos fundamentais • aumentar a exigência • elevar o nível	• Lei de Bases do Sistema Educativo • pasta da Educação • programa do Governo • diversos governos • mudam o sistema

Pela *Figura 5.73* percebemos o valor que o campo da educação e o da gestão têm no artigo *Avaliações*. Consequentemente o seu discurso parece voltar-se para a relação entre a educação e a gestão; esta ligação foi, aliás, referida na análise da *Tabela 5.51*. Podemos dizer que a melhoria da educação está dependente da realização de exames em diferentes níveis de ensino e dos seus resultados, pois eles são necessários para pôr fim a “uma cultura de irresponsabilidade que se foi instalando no ensino, sem que ninguém seja verdadeiramente culpado por isso” (linhas 7 e 8).

Discussão: Pela ACD ao artigo *Avaliações*, podemos referir que a realização de exames é condição fundamental à criação de uma cultura de responsabilidade e de exigência em educação.

5.4.1.3 - Não é Sina, é Laxismo. Com a intenção de tornar a ACD verificável colocámos a desmontagem do artigo em Apêndice XXII. Identificámos na margem esquerda as suas linhas, de modo a facilitar a referência a expressões e registámos alguns comentários, na

margem direita. A tabela de contextualização, em Apêndice IV, mostra-nos claramente que este artigo foi produzido durante a divulgação dos resultados dos exames nacionais.

O artigo foi publicado no site da *Associação Portuguesa de Famílias Numerosas*¹⁰⁶, no entanto, não suscitou nenhum comentário no ciberespaço.

Na entrevista que realizámos a Nuno Pacheco, como diretor-adjunto do *Público*, procurámos conhecer Santana Castilho, por ser um comentador com formação em educação que se identifica como professor do ensino superior.

Manuel Henrique Santana Castilho é professor coordenador da Escola Superior de Educação de Santarém, tem diversos artigos e livros publicados na área da educação. Fez parte do VIII Governo Constitucional, como subsecretário de Estado dos Assuntos Pedagógicos, e posteriormente subsecretário de Estado Adjunto do ministro da educação e universidades, Fraústo da Silva. Perguntámos ao diretor-adjunto do *Público* a razão da existência de um espaço no qual Santana Castilho publica regularmente artigos de opinião:

O Santana Castilho é uma pessoa que [pausa]. Eu conheço pessoalmente Santana Castilho há já muitos anos, ainda do tempo do *Expresso*, na altura ele era secretário de Estado e hoje é professor do ensino superior e ... E a uma certa altura ele começou a mandar para aqui artigos e: “– gostava de publicar aqui estes artigos”. Mandou um esporadicamente, depois mandou outro e depois, a partir de determinada altura [pausa], salvo erro, falou com o José Manuel Fernandes, e lá...

Já agora, ele publica os artigos, mas não recebe um tostão por isso. Portanto, ele não é pago, ele escreve os artigos, porque quer.

Não, não está à parte...

Vamos lá ver, ele é um colunista como os outros, ele tem um espaço de opinião quinzenal e, por exemplo, o Luís Campos e Cunha tem um espaço também quinzenal, é colunista. Isto é bom que se diga, de quinze em quinze dias escreve um artigo. E, portanto, ele está neste esquema: de quinze em quinze escreve um artigo.

É nosso colunista, digamos assim. Tem um espaço que é dele e que não é nosso, é um espaço que nós lhe cedemos. Portanto, não interferimos nada no que ele escreve, ele é ferocíssimo contra as coisas da ministra, já se percebe, mas enfim agora já é outra! Mas parece que é feroz na mesma! Mas portanto, é alguém que vai dizendo essas coisas, não tem problema nenhum! Agora, de vez em quando, aparecem outros com pontos de vista diferentes dizendo que aquilo não faz sentido, etc. Nós achamos que não há razão nenhuma para ele deixar de escrever.

Tal como Nuno Pacheco explicou, Santana Castilho é um comentador, do *Público*, ou colunista, que escreve e publica quinzenalmente artigos de opinião sobre a educação. Apesar do discurso de Santana Castilho não coincidir sempre com o discurso de outros comentadores, que publicam neste jornal, este desencontro não constitui um incómodo para o diretor-adjunto. É importante mencionar que Santana Castilho não foi convidado para ser comentador do *Público*, foi o comentador quem solicitou um espaço no jornal de forma a manifestar os seus pontos de vista.

Neste artigo de opinião estão presentes marcas de primeira pessoa, no singular, pelo que o autor revela os seus pontos de vista. No entanto, em: “a este propósito tenho ouvido questionar a validade do exame, para se significar que ele era demasiado exigente

¹⁰⁶ Disponível setembro 22, 2011, em <http://www.apfn.com.pt/Noticias/Jul2005/180705b.htm>.

para aqueles alunos” (linhas 25-27) faz-se referência a uma segunda voz sem que seja identificada a sua autoria. O mesmo já não acontece em “Parece-me evidente que os autores do exame quiseram medir o conhecimento dos alunos por referência a um programa” (linhas 29 a 31); nesta expressão, Santana Castilho identifica os objetivos dos autores dos exames nacionais.

O comentador, através da forma negativa, argumenta que os maus resultados dos exames escolares têm permanecido nos diferentes anos letivos: “Mas, apesar disso, persiste, o que mostra que não temos sido capazes de o resolver” (linhas 36-37). Contudo, nas linhas 40 a 44 deixa claro que irá escrever outro artigo de opinião sobre os maus resultados dos exames, desta vez em matemática. Além desta intenção, não se compromete com mais nenhuma ação ou dever.

No artigo, estão também presentes marcas de primeira pessoa no plural. Estas marcas permitem que o leitor seja englobado no argumento do comentador: “Respondamos, então, conjuntamente, às outras questões formuladas” (linha 40); “Se analisarmos as razões do êxito dos que estão melhores que nós” (linhas 47 - 48). Nesta última expressão o comentador compara os resultados dos exames em Portugal com os resultados dos exames em outros países. Podemos encontrar as mesmas marcas nas linhas 60, 67, 68 e 74.

Apresentamos na *Tabela 5.52* o artigo de opinião *Não é Sina. É Laxismo* e a sequência com que os assuntos são abordados. Este artigo é composto por 90 linhas e por 11 parágrafos.

Tabela 5.52 - Apresentação do artigo *Não é Sina. É Laxismo* e sequência dos assuntos referidos pelo autor.

Artigo de opinião

Público

Data de publicação: 2005, julho 18

Título: *Não é Sina. É Laxismo*

Autor: Santana Castilho

Parágrafos	Assunto de cada parágrafo
<i>Os números são conhecidos, mas importa recordá-los na sua crueza: 7 em cada 10 alunos do 9.º ano reprovaram no exame de Matemática. Ao significado brutal destes 70 por cento de chumbos importa ainda acrescentar que a mais de 20 por cento deles correspondem notas mínimas, próximas do zero doutros tempos. Apesar disto, 74 por cento dos alunos do 9.º ano passaram e estarão no 10.º, chumbados a mais uma série de disciplinas, porque o exame se limitou a um simples faz-de-conta.</i>	Indica que os resultados dos exames escolares de matemática são maus. Caracteriza negativamente a qualidade do exame aplicado.
<i>Este desastre e este laxismo merecem reflexão e suscitam perguntas. Que significa o chumbo rotundo, em exame, de tantos alunos, cujos professores de todo um ano de trabalho contínuo consideraram em</i>	Questiona a razão de existirem maus resultados no exame quando os professores avaliaram

condições de passar? Que causas explicam a derrocada e o que se pode fazer para a corrigir? As medidas já anunciadas nesse sentido estarão certas e serão eficazes?

Como é hábito no país, vem aí um grupo de sábios para estudar o problema. Vai trabalhar em Agosto e deverá verificar se o abismo entre as notas do exame e as notas dadas ao longo do ano se distribui regularmente pelo país ou é específico de determinadas escolas. Ora a dimensão dos números responde a esta questão sem necessidade de qualquer estudo. Com esta extensão, e sem prejuízo de maior evidência numa ou noutra escola, os especialistas só poderão concluir que o problema é nacional.

Mas o essencial não é isso e também é evidente: o conhecimento adquirido pelos alunos é demasiado baixo e foi aceite como satisfatório por um sistema laxista de avaliação contínua. A este propósito tenho ouvido questionar a validade do exame, para se significar que ele era demasiado exigente para aqueles alunos. Ora um instrumento de medida pode ser utilizado com objectivos diferentes, pelo que qualquer juízo sobre ele deve ser antecipado pela pergunta: o que é que se queria medir? Parece-me evidente que os autores do exame quiseram medir o conhecimento dos alunos por referência a um programa. Não quiseram construir um instrumento que desse uma clássica curva de Gauss. Fizeram bem.

Os resultados deste exame nacional acompanham os sucessivos estudos da OCDE sobre a literacia matemática dos nossos jovens. Os responsáveis não se mostram surpreendidos e dizem que os esperavam. O problema é, portanto, velho. Mas, apesar disso, persiste, o que mostra que não temos sido capazes de o resolver. Por falta de estudos? Por falta de diagnósticos? Não, em meu entender. Apenas por falta de adequadas medidas de política e de gestão. Porque os responsáveis seguem orientações erradas.

Respondamos, então, conjuntamente, às outras questões formuladas: o que justifica a situação, o que se pode fazer para a corrigir e será que o Governo anunciou medidas certas? Não cabendo em tão pouco espaço tão longa lista, retenho por ora alguns aspectos de âmbito geral, deixando para o próximo artigo os específicos da Matemática. Assim:

1. A atitude comum aos responsáveis políticos, aos pais, aos professores e aos alunos é a de tudo dispor para passar de ano. Esta atitude deve ser radicalmente substituída por tudo fazer para saber. Se analisarmos as razões do êxito dos que estão melhores que nós, definimo-las com as mesmas palavras que exprimem as

positivamente os alunos.

Refere de modo pejorativo o grupo de trabalho encarregue de identificar as causas do insucesso no exame.

Objeta que o grupo de trabalho só pode concluir que o problema é nacional, ou seja, não se trata de um caso isolado.

Condensa o problema no nível de conhecimento dos alunos.

Responsabiliza o sistema de avaliação contínuo pelos resultados dos exames.

Apoia a sua argumentação em estudos internacionais.

Recorda os resultados dos exames de anos anteriores.

Procura encontrar uma solução para melhorar os resultados dos exames.

Responsabiliza os agentes educativos: pais, professores, alunos e Estado, pela situação.

nossas carências: trabalho, exigência e responsabilidade.

2. As medidas anunciadas pela ministra da Educação assentam basicamente em duas vertentes: mais permanência nas escolas para os alunos e professores e mais formação para os professores de Matemática, por recurso às escolas superiores de educação. Esta estratégia está cheia de contradições, corresponde a uma visão burocrática dos problemas e apenas prevê mais do mesmo. A ministra diz que só a rotina justifica que as escolas funcionem por turnos e que por tal terão de mudar de regime. Mas logo a seguir reconhece que é preciso construir novas escolas, recuperar e melhorar outras, que há sobrelotação de muitas e escassez de salas e de recursos humanos para que tal desiderato se concretize. Em que ficamos? Diz também que a culpa não é dos professores nem dos alunos, mas "das condições de ensino e de aprendizagem", que não particulariza. Mas depois age sobre alunos e professores. Mais horas de ensino para os primeiros e mais formação para os segundos. Em que ficamos?

Sempre que em Portugal não funciona o que existe, os políticos puxam pela cabeça e justapõem à ineficácia mais carga ineficaz. Ora a equação é outra: o que temos que fazer para que as horas de ensino existentes sejam produtivas? O que temos que fazer para que estes professores, com a formação que têm, possam gerar melhores resultados?

Muitos professores terão carências de formação, mas se forem responsabilizados eficazmente, supervisionados eficazmente e trabalharem com programas e métodos adequados, não precisam de mais formação para produzir muito mais. A fiscalização desapareceu. A monitorização das aulas não existe. E estamos a falar de matérias científicas básicas, não de coisas complexas.

Os agentes a quem se reconhece hoje carências foram ontem julgados competentes, a maior parte deles pelas mesmas escolas que agora são chamadas a complementar o trabalho. São todos licenciados e isto passa-se num momento em que aceitamos a redução da formação, via processo de Bolonha. Se falharam há pouco, com quatro anos de tempo inteiro, por que terão êxito agora em várias horas de formação ad hoc? Em cima de uma formação extensa, que custou muito dinheiro aos contribuintes, propomo-nos agora jogar mais formação e mais dinheiro, ao mesmo tempo que Bolonha lhe retirará um ano no futuro. Que coerência sobra de tudo isto?

Aqui como noutros campos, as medidas que o Governo vem tomando não emanam de um conceito estratégico nacional claro. Surgem de forma avulsa e não fundamentada. Porque as alternativas não são ponderadas, não têm a garantia de serem as mais

Caracteriza negativamente as medidas anunciadas pela Ministra da educação. Recorre ao discurso direto, o que, no entender de Fairclough (2001), pode indicar que o comentador procura distanciar o seu ponto de vista do dos outros. Marca, pois, a tensão de vozes entre a Ministra da educação e o comentador.

Apela à produtividade. Faz referência à profissionalidade dos professores.

Refere à ausência da inspeção em educação. Identifica a necessidade dos professores serem responsabilizados.

Faz referência ao Pacto de Bolonha e à formação dos professores (inicial e contínua).

Indica a falta de coordenação entre as diversas medidas tomadas pelo Governo.

adequadas. Porque obedecem à tática do facto consumado, não mobilizam. Porque não mobilizam contribuem para que tomemos por sina o que é simples laxismo. Conclui que os maus resultados são consequência do facilitismo.

Esta tabela permite-nos ter uma primeira leitura do artigo que estamos a analisar. Percebemos que o comentador começa por fazer referência aos maus resultados dos alunos no exame de matemática, salientado que a situação acontece com regularidade. Assim, pode argumentar que o problema não está na dificuldade do exame aplicado, mas sim na falta de responsabilização dos diversos agentes educativos.

O comentador termina fazendo uma referência negativa à falta de coordenação entre as diferentes medidas tomadas pelo Governo, o que conduziu à continuação dos maus resultados nos exames. A *Figura 5.74* procura esquematizar a sequência dos assuntos discutidos.

São várias as expressões argumentativas usadas pelo comentador. Em “Mas o essencial não é isso e também é evidente: o conhecimento adquirido pelos alunos é demasiado baixo e foi aceite como satisfatório por um sistema laxista de avaliação contínua” (linhas 23-25) é antecipado e valorizado um novo incidente – o fraco conhecimento dos alunos. Todavia, nesta frase, podemos também perceber alguma incredulidade para com a avaliação contínua dos alunos, sendo esta acusada de conduzir ao laxismo.

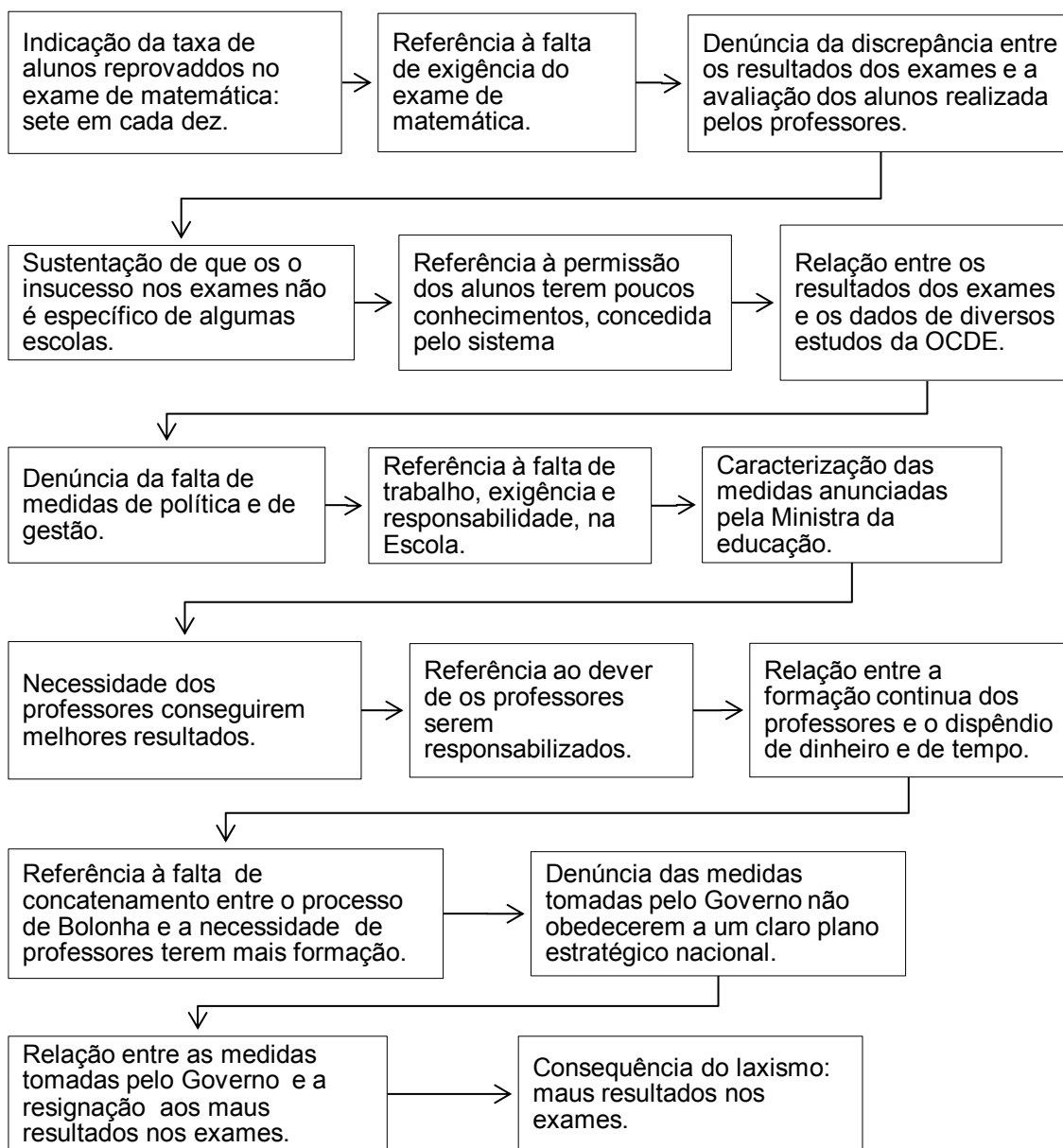
Contudo, no último parágrafo do artigo, a discussão é ampliada a outras áreas. A forma negativa usada em “as medidas que o Governo vem tomando não emanam” (linhas 85 - 86), tornam o argumento mais evidente e acusam a regulação de conduzir também ao laxismo. No mesmo parágrafo, o termo *porque* é repetido por três vezes; esta repetição permite chamar a atenção do leitor para a improcedência das medidas tomadas pelo Governo, pois estas não são ponderadas e obedecem à tática do facto consumado, não contribuindo para a mobilização.

As últimas palavras do artigo assemelham-se às do seu título. O comentador usa os mesmos termos fortes provavelmente para reforçar o seu ponto de vista. Porém, o título está escrito na forma negativa, o que lhe confere alguma relevância.

Na manifestação dos seus argumentos, o comentador não faz referência a outros textos ou artigos. Porém, indica que os resultados obtidos pelos alunos, neste exame de matemática, são coincidentes com os resultados apontados por diversos estudos da OCDE. No entanto, é feita referência a eventos sociais trazendo à discussão o Ministério da educação, o grupo de investigadores, os professores, os pais e os alunos. É evidente a existência de uma tensão entre o discurso do artigo e as medidas tomadas pelo Ministério da educação. Salientamos que o comentador nunca identifica a Ministra da educação pelo seu nome (o trato é formal), o que confere alguma distância para com a pessoa que ocupa o

cargo.

Figura 5.74 - Esquema da sequência do artigo.



O discurso do artigo permite-nos conhecer a avaliação que o comentador faz do desempenho dos alunos. Em “Ao significado brutal destes 70 por cento de chumbos” (linhas 5-6) e em “Que causas explicam a derrocada” (linha 14) compreendemos que os resultados obtidos pelos alunos em matemática são considerados maus.

Tendo em conta a abordagem da ACD que estamos a operacionalizar, procurámos, no discurso do artigo de opinião, os termos *Escola*, *exame*, *matemática*, *ministra*, *qualidade* e *resultado*. Na Tabela 5.53 registámos as expressões que contêm os termos indicados e algumas observações.

Tabela 5.53 - Verbalização dos termos *Escola*, *exame*, *matemática*, *ministra*, *qualidade* e *resultado*.

Termos	Verbalizações	Observações
Escola	é específico de determinadas escolas numa ou noutra escola mais permanência nas escolas por recurso às escolas superiores de educação que as escolas funcionem por turnos reconhece que é preciso construir novas escolas pelas mesmas escolas que agora são chamadas a complementar o trabalho	Os maus resultados dos exames não são específicos de algumas escolas. Referência às medidas e às posições tomadas pela Ministra da educação. A formação continua de professores é confiada às escolas que os formaram de modo insuficientemente.
Exame	reprovaram no exame de Matemática porque o exame se limitou a um simples faz-de-conta o chumbo rotundo, em exame se o abismo entre as notas do exame e as notas dadas ao longo do ano questionar a validade do exame os autores do exame quiseram medir o conhecimento dos alunos Os resultados deste exame nacional	Ligação ao insucesso. Caracterização do exame. Recurso a uma expressão de uso corrente que permite simplificar a compreensão. Expressão com valor negativo. Comparação entre os resultados dos exames e os resultados dos alunos obtidos na avaliação contínua. Valor do exame. Intenção de quem elaborou o exame. Ligação entre exame e resultado. O termo surge sempre associado à noção de resultados, isto é, de medida.
Matemática	reprovaram no exame de Matemática a literacia matemática dos nossos jovens deixando para o próximo artigo os específicos da Matemática mais formação para os professores de Matemática	Ligação do termo ao de exame. Relação entre os resultados do exame e os resultados dos estudos promovidos pela OCDE. O insucesso em matemática tem algumas especificidades da disciplina. Referência às medidas tomadas pela Ministra da educação: o problema resolve-se com mais formação para os professores.
Ministra	As medidas anunciadas pela ministra da Educação A ministra diz que	Referência às medidas e às posições tomadas pela Ministra da educação.
Qualidade		
Resultado	Os resultados deste exame nacional gerar melhores resultados	Ligação entre exames e resultados. Relação entre o desempenho dos professores e os resultados conseguidos pelos alunos.

Pela leitura e a análise da *Tabela 5.53*, verificamos que o termo *qualidade* nunca surge no artigo. Todavia, se aceitarmos que o conceito de *qualidade* é tornado visível através dos resultados obtidos pelos alunos nos exames, então o conceito está presente de modo implícito, pois o termo *exame* aparece ligado ao de *resultado*. Podemos assim dizer que os exames servem para averiguar os resultados dos alunos e é através desses resultados que se pode avaliar a qualidade da educação. O termo *Escola* aparece também associado ao de *resultado* e está ligado às medidas e às posições tomadas pela Ministra da educação.

Analogamente ao que temos estado a operacionalizar para a ACD dos outros artigos já estudados, dispusemos em grupos – educação, gestão e regulação – as metáforas e as imagens figuradas que encontrámos no discurso do artigo *Não é Sina, é Laxismo*. Lembramos que as cores dos retângulos da *Figura 5.75* estão em concordância com as cores com que as metáforas e as imagens figuradas foram explícitas na desmontagem do artigo, em *Apêndice XXII*.

A *Figura 5.75* permite-nos perceber a importância que é atribuída aos três campos considerados, apesar de termos incluído mais metáforas ou imagens figuradas no da gestão. Seria imprudente descurar o valor dos outros dois campos, a relação entre a educação e a gestão, é explicitada pelos resultados dos exames; já a relação entre a educação e a regulação é visível nas medidas assumidas pela Ministra da educação. No entanto, a regulação e a gestão voltam a interligar-se quando é questionada a importância da formação contínua de professores pelas Escolas Superiores de Educação, uma vez que o processo de Bolonha visou reduzir a formação inicial dos professores.

Podemos assim inferir que o campo da regulação surge para dar resposta ao da gestão e as atitudes e decisões da Ministra da educação são originadas pelos maus resultados do exames dos alunos. Neste contexto, uma análise mais atenta à *Figura 5.12* permite-nos referir que este artigo de opinião diz mais respeito à gestão e à regulação do que à educação, uma vez que são nestes dois campos que o comentador situa o seu argumento.

Figura 5.75 - Metáforas e imagens figuradas presentes no artigo.

Educação	Gestão	Regulação
• 9.º ano reprovaram no exame de Matemática • chumbos • alunos do 9.º ano passaram e estarão no 10.º • notas mínimas • chumbados a mais uma série de disciplinas • o exame se limitou a um simples faz-de-conta • chumbo rotundo • em condições de passar • Que causas explicam a derrocada • as notas do exame e as notas dadas ao longo do ano • novas escolas • os especialistas • o conhecimento adquirido pelos alunos é demasiado baixo • avaliação contínua • instrumento de medida • medir o conhecimento dos alunos • validade do exame • exame nacional • passar de ano • tudo fazer para saber • matérias científicas básicas • Os agentes a quem se reconhece hoje carências • várias horas de formação ad hoc	• a dimensão dos números • instrumento de medida • o que é que se queria medir? • clássica curva de Gauss • Este desastre e este laxismo • literacia matemática • medidas de política e de gestão • as nossas carências: trabalho, exigência e responsabilidade. • visão burocrática dos problemas • Mais horas de ensino para os primeiros e mais formação para os segundos • justapõem à ineficácia mais carga ineficaz • as razões do êxito • a equação é outra • as horas de ensino existentes sejam produtivas? • possam gerar melhores resultados? • carências de formação • responsabilizados eficazmente, supervisionados eficazmente • julgados competentes • redução da formação • retirará um ano no futuro • melhores resultados • carências • foram ontem julgados competentes • custou muito dinheiro aos contribuintes • tomemos por sina o que é simples laxismo .	• medidas de política • ministra da Educação • As medidas já anunciadas • mudar de regime • orientações erradas • A ministra diz • grupo de sábios para estudar o problema • mudar de regime • será que o Governo anunciou medidas certas? • formação para os professores de Matemática • os políticos puxam pela cabeça • as medidas que o Governo • recursos humanos para que tal desiderato se concretize • responsáveis políticos • sistema laxista • processo de Bolonha • conceito estratégico nacional • à tática do facto consumado, não mobilizam.

Discussão: A ACD do artigo *Não é Sina, é Laxismo* conduziu-nos à conclusão de que os maus resultados nos exames resultam da falta de rigor e de exigência para com os professores e consequentemente para com os alunos.

5.4.1.4 - Claudicar nos Exames. Tal como o artigo *Avaliações*, publicado pelo *Diário de Notícias*, este artigo de opinião corresponde também a um editorial. O discurso do comentador, presente no artigo, pode equivaler ao discurso do jornal em que foi publicado – *Público*. Como podemos verificar pela tabela de contextualização, em *Apêndice IV*, este

artigo foi escrito após o Ministério da educação ter anunciado a diminuição do número de exames nacionais do ensino secundário, para o ano letivo de 2005/06. A desmontagem do artigo encontra-se em *Apêndice XXIII*.

Encontrámos este artigo em várias *webpages* (e.g. *Associação Portuguesa de Famílias Numerosa*¹⁰⁷ e *ciberduvidas*¹⁰⁸), mas no blogue *ocodigodoensino* aparece um comentário crítico a este artigo, talvez pelos exames assumirem importância para a bloguista: “Os exames são uma forma de avaliação útil mas que não deve ser exageradamente considerada”¹⁰⁹. Assim, podemos afirmar que este editorial teve alguma mediação.

O autor deste artigo, José Manuel Fernandes, fundou o *Público* com Vicente Jorge Silva e Jorge Wemans; contudo, deixou o cargo de diretor, em 2009. Um artigo publicado pelo *Público* a 18 de agosto de 2010, a propósito da saída de José Manuel Fernandes, refere:

Apesar de admitir ter saudades do ambiente da redacção, dá mais valor à liberdade que agora sente para fazer ‘algumas coisas que queria fazer há muito tempo’. Mantém uma colaboração regular com o jornal, faz comentário político, mas está agora mais disponível para escrever livros e dar aulas, por exemplo.

No artigo encontramos marcas de primeira pessoa no plural o que indicia que o comentador sente autorização para falar em nome do leitor: “É que, gostemos ou não, a realização de exames é, quando correctamente aplicada, um instrumento importante para melhorar as aprendizagens e tornar menos aleatório o sistema de acesso ao ensino superior” (linhas 7-10); ou, “Sejamos claros. O país tem um problema grave de iliteracia matemática” (linhas 47 e 48); nesta última expressão, o comentador prepara o leitor para a explicação mostrando honestidade.

O comentador exprime claramente as suas perspetivas quando, por exemplo, defende outras actuações do Ministério da educação: “tinha até ao momento dado boas indicações” (linhas 6 e 7); ou quando considera má a decisão de reduzir o número de exames nacionais: “É uma ideia errada. Daquilo que se estuda fica sempre alguma coisa mesmo depois de se julgar ter esquecido tudo” (linhas 32 – 34).

Na *Tabela 5.54*, que construímos com a finalidade de apresentar o artigo, identificamos o seu género, a data de publicação e o seu autor. Este artigo é formado por 61 linhas e por 8 parágrafos. Na coluna da direita da *Tabela 5.54* indicamos, como é usual, o

¹⁰⁷ Disponível outubro 28, 2011, em <http://www.apfn.com.pt/Noticias/Dez2005/081205a.htm>.

¹⁰⁸ Disponível outubro 28, 2011, em <http://www.ciberduvidas.com/ensino.php?rid=1825>.

¹⁰⁹ Disponível outubro 28, 2011, em <http://ocodigodoensino.blogspot.com/2006/01/ claudicar-nos-exames-modificado.html>.

assunto de cada parágrafo.

Tabela 5.54 - Apresentação do artigo *Claudicar nos Exames e sequência dos assuntos referidos pelo editor*.

Editorial Público Data de publicação: 2005, dezembro 08 Título: <i>Claudicar nos Exames</i> Autor: José Manuel Fernandes	
Parágrafos	Assunto de cada parágrafo
<i>A intenção do Ministério da Educação [de Portugal] de reduzir os exames nacionais no ensino secundário é um passo no mau sentido. E um péssimo sinal vindo de uma equipa ministerial que, com destaque para a ministra, tinha até ao momento dado boas indicações. É que, gostemos ou não, a realização de exames é, quando correctamente aplicada, um instrumento importante para melhorar as aprendizagens e tornar menos aleatório o sistema de acesso ao ensino superior.</i>	Contextualiza a produção do artigo. Elogia a atuação da Ministra da educação em situações anteriores. Não concorda com a decisão do Ministério da educação.
<i>Como tudo na vida, os exames não são um instrumento perfeito. Por vezes bons alunos têm más prestações porque estão num dia mau, outras vezes ocorrem distorções na aprendizagem induzidas pela exclusiva preocupação de preparar para os exames. Mas estes eventuais defeitos não permitem que se esqueçam todas as vantagens que os exames têm.</i>	Repete que está em desacordo com a decisão de reduzir os exames nacionais. Reconhece a existência de causas contra os exames. Predispõe-se a argumentar a favor da realização dos exames.
<i>Na verdade, quem quer que tenha passado pelos bancos da escola (e depois da universidade) sabe que sem provas de avaliação rigorosas não existe estímulo para se estudar com afinco e determinação nem é possível comparar os alunos entre si. Sabe que outros métodos de avaliação (trabalhos individuais, trabalhos de grupo, participação nas aulas, etc.) são importantes mas não substituem aquilo que só se consegue quando se colocam os alunos perante uma folha em branco onde devem colocar as respostas a um questionário. Não se consegue que eles ganhem hábitos que serão sempre fundamentais ao longo da vida: ler; compreender; memorizar; exercitar; sistematizar a informação; fazer resumos; associar conhecimentos; voltar a ler; verificar a boa memorização; treinar novas respostas a novos problemas.</i>	Explica as razões da sua discordância para com as decisões do Estado. Enumera diferentes instrumentos de avaliação. Aproxima-se do leitor.
<i>Muitos estudantes preferem outras formas de avaliação e dizem que aquilo que decoraram para um exame se esquece poucas horas depois da prova prestada. É uma ideia errada. Daquilo que se estuda fica sempre alguma coisa mesmo depois de se julgar ter esquecido tudo. Quanto mais não seja, fica o conhecimento sobre onde encontrar a informação que</i>	Identifica argumentos contrários à sua perspetiva sobre a realização de exames pelos alunos. Enumera vantagens para a realização de exames.

eventualmente se perdeu nos recessos da memória. E fica o treino do trabalho, o hábito do exercício, o saber como memorizar e como sistematizar a informação.

Mas se isto é, de uma forma geral, válido para qualquer exame ou prova de avaliação, no caso concreto do português – uma das disciplinas que deixarão de ser obrigatórias no 12.º ano – custa a crer que se defenda que este é menos importante se o estudante não quiser seguir um curso na área das literaturas. Tal só pode advir de uma terrível cegueira e de um tremendo desconhecimento sobre o estado em que os jovens já hoje entram na universidade. Ou mesmo das dificuldades que mostram no manejo da língua quando saem destas.

Sejamos claros. O país tem um problema grave de iliteracia matemática e é frequente encontrar estudantes universitários que não sabem a tabuada dos sete ou são incapazes de dizer intuitivamente se três quartos é mais ou menos do que, por exemplo, cinco oitavos, algo que deviam conhecer desde o primeiro ciclo do básico. Mas o país tem igualmente um gravíssimo problema de iliteracia "tout court". Há muitos alunos em cursos científicos que falham porque nem sequer são capazes de compreender as perguntas num teste; ou que têm grande dificuldade em expor correctamente aquilo que estudaram ou até decoraram. Escrevem frases desconexas, com erros de ortografia, colocam vírgulas entre o sujeito e o predicado, têm falta de vocabulário e não conseguem associar de forma clara duas ideias complementares.

Subalternizar o Português e dispensar a maioria dos alunos do 12.º ano dessas provas nacionais não representa apenas subalternizar as humanísticas: significa comprometer a possibilidade de em todas as áreas os jovens progredirem porque compreendem o que lêem e sabem expressar-se. É isso que o Ministério quer?

Chama a atenção para o caso específico do português.

Justifica a decisão do Ministério da educação com a falta de conhecimento.

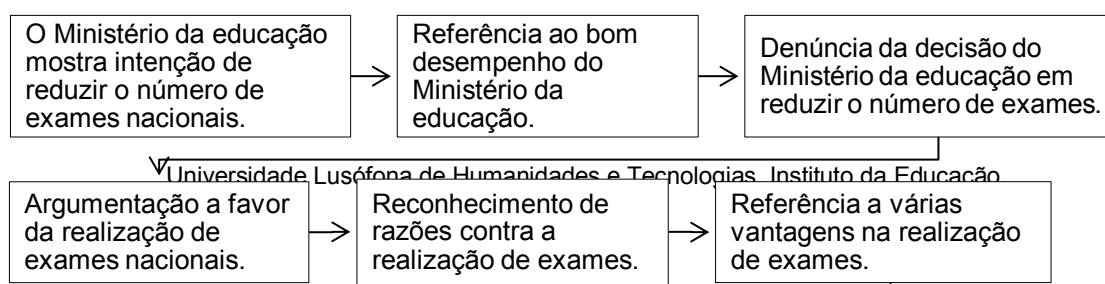
Explica o seu raciocínio.

Enumera dificuldades dos alunos do ensino superior em matemática e em português.

Identifica as consequências da decisão tomada pelo Ministério da educação.

Esta apresentação do artigo *Claudicar nos Exames* permitiu-nos considerar a importância dos exames nacionais para o comentador. Neste artigo de opinião, os exames nacionais parecem constituir a solução para os problemas de iliteracia, em matemática e em português, que os alunos evidenciam no ensino superior. É igualmente evidente que o desempenho do Ministério da educação, com excepção da medida de reduzir o número de exames nacionais, tem sido satisfatório. Na *Figura 5.76* procurámos sequencializar os assuntos de cada parágrafo.

Figura 5.76 - Esquema da sequência do artigo.



No discurso do artigo encontramos referências a situações ou a dados reais. Na contra-argumentação, o comentador apresenta razões a favor da não realização de exames referindo os pontos de vista dos estudantes: “Muitos estudantes preferem outras formas de avaliação e dizem que aquilo que decoraram para um exame se esquece poucas horas depois da prova prestada” (linhas 30-32). No entanto, no discurso do artigo são apresentados também os problemas de iliteracia que os alunos revelam (linhas 47-59); o comentador acentua a importância da situação reclamando que os alunos revelam no ensino superior falta de conhecimentos a nível do primeiro ciclo.

No último parágrafo do artigo são identificadas consequências, para os alunos, caso a decisão do Ministério da educação não seja alterada: “significa comprometer a possibilidade de em todas as áreas os jovens progredirem porque compreendem o que lêem e sabem expressar-se” (linhas 62-64).

Durante a argumentação dos seus pontos de vista, José Manuel Fernandes não recorre a outros textos nem a instrumentos que lhe permitissem agir sobre os leitores de acordo com as suas ideias. Porém, faz referência à falta de conhecimentos manifestada pelos alunos, esperando que essa informação possa ser validada pelos leitores. Logo, no segundo parágrafo, recorre novamente ao senso comum, o que lhe permite uma aproximação aos leitores: “Como tudo na vida, os exames não são um instrumento perfeito” (linha 11); esta expressão, por ter sido formulada na forma negativa, prepara o leitor para a existência de perspetivas contrárias.

Na *Tabela 5.55* identificamos e localizamos os termos: *escola*, *exame*, *matemática*, *ministra*, *qualidade* e *resultado*, referidos no discurso do artigo. Na coluna mais à direita, da tabela, registámos algumas observações.

Tabela 5.55 - Verbalização dos termos *escola*, *exame*, *matemática*, *ministra*/ *Ministério da educação*, *qualidade* e *resultado*.

Termos	Verbalizações	Observações
Escola	quem quer que tenha passado pelos bancos da escola	Aproximação ao recetor, pois todos os leitores deverão ter passado pela Escola, ressalva-se uma pequena

		minoria.
Exames	Claudicar nos exames	Título do artigo, declarativo.
	reduzir os exames nacionais	Indicia a defesa da realização de exames.
	a realização de exames é [...] um instrumento importante	Intenção do Ministério da educação.
	os exames não são um instrumento perfeito	Importância da realização dos exames.
	não permitem que se esqueçam todas as vantagens que os exames têm	Argumentação contra a realização de exames.
	outras vezes ocorrem distorções na aprendizagem induzidas pela exclusiva preocupação de preparar para os exames	Argumentação contra a realização de exames.
	as vantagens que os exames têm	Generalização.
	aquilo que decoraram para um exame se esquece poucas horas depois	Importância da realização de exames.
	válido para qualquer exame ou prova de avaliação	Argumentação contra a realização de exames.
Matemática	O país tem um problema grave de iliteracia matemática	Referência à falta de conhecimentos dos alunos em matemática.
Ministra / Ministério da educação	A intenção do Ministério da Educação [de Portugal] de reduzir péssimo sinal vindo de uma equipa ministerial	Referência às medidas e às posições tomadas pela Ministra da educação.
	com destaque para a ministra, tinha até ao momento dado boas indicações	Contestação.
	É isso que o Ministério quer?	Referência positiva à actuação da Ministra da educação.
		Interrogação.
		Questiona a decisão do Ministério da educação.
Qualidade		

Pela leitura e análise da *Tabela 5.55* podemos confirmar que o termo *exame* aparece oito vezes, principalmente durante a argumentação do comentador a favor da realização de exames, embora reconheça algumas das suas limitações.

É perceptível que as referências ao Ministério da educação são normalmente positivas, se exceptuarmos a decisão de reduzir o número de exames. Consequentemente, no final do artigo, o comentador questiona a ponderação que esta decisão mereceu. Por outro lado, acrescentamos a ausência do termo *qualidade*, apesar de o artigo parecer ter uma natureza gestionária.

É importante fazermos o levantamento das metáforas e das imagens figuradas

presentes, como tem sido sempre usual na operacionalização da ACD que temos estado a desenvolver. Na *Figura 5.22* dispusemos as metáforas e as imagens figuradas que encontrámos em colunas. Assinalámos no artigo, *Apêndice XXII*, as metáforas e as imagens figuradas de acordo com as cores dos retângulos da figura.

Pela *Figura 5.77* notamos que o artigo de opinião *Claudicar nos Exames* recorre a metáforas e as imagens figuradas da educação, gestão e regulação. Como o primeiro campo é o mais marcado, podemos supor que a redução do número de exames diz respeito sobretudo à educação, embora se relacione também com a gestão e com a regulação.

As metáforas educacionais tornam claro que o artigo evidencia uma estrutura da educação, sem ignorar, contudo, a estrutura gestionária que se torna visível nos comentários feitos à falta de conhecimentos dos alunos.

Figura 5.77 - Metáforas e imagens figuradas presentes no artigo.

Educação	Gestão	Regulação
• exames nacionais • ensino secundário • exames • um instrumento • instrumento perfeito • bons alunos • distorções na aprendizagem • bancos da escola • provas de avaliação • métodos de avaliação • trabalhos individuais, trabalhos de grupo, participação nas aulas, • terrível cegueira • tabuada dos sete • três quartos é mais ou menos • primeiro ciclo do básico • frases desconexas • erros de ortografia • falta de vocabulário • provas nacionais • humanísticas	• o sistema de acesso ao ensino superior • más prestações • comparar os alunos entre si • sistematizar a informação • associar conhecimentos	• A intenção do Ministério da Educação • equipa ministerial • que, com destaque para a ministra, tinha até ao momento dado boas indicações. • É isso que o Ministério quer?

todas as áreas do saber, e de combater a iliteracia.

5.4.1.5 - Debate: os exames. De acordo com o que definimos no capítulo anterior, não tivemos a intenção de comparar as considerações que retirámos da ACD. Foi nosso propósito explicitar as diferentes perspetivas que encontrámos.

Nos artigos estudados, verificámos que a realização de exames escolares traz benefícios. Assim, podemos perceber que este instrumento de avaliação permite identificar

os responsáveis pelo insucesso dos alunos, pois promove uma Escola exigente e de qualidade.

Concluímos que a realização de exames, a pretexto de melhorar a qualidade da educação dos alunos, é entendida como uma forma de *accountability* relacionando-se com um discurso gestor.

5.4.3 – Os métodos de ensino

Os quatro artigos que escolhemos estudar sobre o tema *métodos de ensino* foram publicados em meses diferentes e não conseguimos encontrar uma relação no contexto de produção dos diferentes artigos. No *Diário de Notícias* encontramos 33 artigos de opinião que fazem referência aos métodos de ensino, enquanto no *Público* identificámos 51. Na Tabela 5.56 caracterizamos os quatro artigos de opinião tendo em conta o jornal e a data de publicação, bem como o autor e o título do artigo.

Tabela 5.56 - Identificação dos artigos de opinião a serem analisados sobre os métodos de ensino.

Jornal	Data	Autor	Título
<i>Diário de Notícias</i>	2006-03-06	Guilherme d'Oliveira Martins	<i>Educação artística como prioridade.</i>
	2006-06-02	Maria José Nogueira Pinto	<i>Educação: insistir num modelo sem futuro?</i>
<i>Público</i>	2005-12-12	Guilherme Valente	“Eduquês” escondido com ministra de fora.
	2006-04-24	José Manuel Fernandes	<i>Lições dos mestres.</i>

Escolhemos o artigo *Educação artística como prioridade*, de Guilherme d'Oliveira Martins, e o artigo *Educação: insistir num modelo sem futuro?*, de Maria José Nogueira Pinto, para estudar a meritocracia, em artigos de opinião publicados pelo *Diário de Notícias*, através dos métodos de ensino. E naturalmente optámos estudar o artigo “Eduquês” escondido com ministra de fora, de Guilherme Valente, e o artigo *Lições dos mestres*, de José Manuel Fernandes, para estudar a meritocracia em artigos de opinião do *Público*. O artigo escrito por José Manuel Fernandes corresponde a um editorial.

Os pontos seguintes correspondem à abordagem da ACD destes artigos.

5.4.3.1 – Educação artística como prioridade. De acordo com o processo de trabalho definido, a desmontagem do artigo encontra-se em *Apêndice XXIV*, de forma a tornar a ACD verificável. Na desmontagem do artigo foram assinaladas as linhas do artigo de modo a facilitar a ACD e a referência a algumas expressões; na sua margem direita registámos algumas observações e interpretações.

O autor do artigo, Guilherme d'Oliveira Martins¹¹⁰, 3 licenciado e mestre em Direito, pela Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa. Desempenha, atualmente, diversas fun33es (e.g. Presidente do Tribunal de Contas, Presidente do Centro Nacional de Cultura, Professor Catedr3tico Convidado da Universidade Lus3ada) salientamos, ainda, que 3 Presidente do Centro Nacional de Cultura. Al3m de diversa obra publicada, Guilherme d'Oliveira Martins desempenhou diversos cargos pol3ticos, tendo sido ministro da educa33o, das finan3as e da presid3ncia. Mereceu a condecora33o nacional de Grande Oficial Ordem do Infante D. Henrique e as condecora33es internacionais de Comendador da Ordem de Isabel a Cat3lica, em Espanha; de Gr3-Cruz da Ordem do Cruzeiro do Sul, no Brasil, e de Oficial da Ordem da Legi3o de Honra, em Fran3a.

No artigo n3o surgem marcas de primeira pessoa no singular, indiciando que o autor n3o fala em nome pr3prio. No entanto, encontram-se registos na primeira pessoa do plural, o que pode indicar que o comentador tem o poder de fazer afirma33es em nome de outros e de mobilizar os leitores. Em "Vivemos, por3m, numa sociedade onde a escola tende a albergar todos" (linhas 14 e 15), al3m da refer3ncia 3 escola de massas (a escola para todos) e de revelar ju3zos de valor, deixa antever um fundamento contr3rio ao que seria conjecturado: "Ainda estamos longe de ter respostas satisfat3rias a esse desafio" (linhas 20 a 21). Todavia, na express3o "Temos de superar a tend3ncia geral para desvalorizar a componente art3stica na escola, designadamente em compara33o com os dom3nios t3cnico e cient3fico" (linhas 53 a 55), a componente art3stica na escola 3 comparada com as outras componentes. O comentador revela um comprometimento m3dio nas express3es: "devendo ter respostas educativas" (linha 15); "poderemos garantir que a exclus3o e o privil3gio n3o se tornem factores determinantes no fracasso da escola" (linhas 24-26) e na express3o: "N3o poderemos, por3m, repetir receitas de outro tempo" (linhas 26-27); nesta express3o explicita que a escola do passado n3o encontra rela33es com a escola dos nossos dias.

Est3o presentes, no discurso do artigo, marcas de modaliza33o, que como j3 referimos em outros cap3tulos (I, III e IV), s3o importantes para a constru33o de sentido, al3m de mostrarem o modo como se explicita o que se procura dizer. T3m, assim, marcas de modaliza33o as express3es: "N3o houve, como 3 evidente, qualquer resposta" (linha 12); "a abertura de fronteiras e a mundializa33o obrigam a entender" (linhas 21-22) e "Temos de superar a tend3ncia geral para desvalorizar a componente art3stica na escola" (linhas 53-54).

O artigo foi escrito por altura da realiza33o, em Lisboa, da *Confer3ncia Mundial de Educa33o Art3stica* organizada pela Unesco. No dia em que o *Di3rio de Not3cias* publicou este artigo de opini3o, publicou o artigo *A arte como ferramenta essencial da educa33o* e

¹¹⁰ Dispon3vel novembro 22, 2011, em http://www.tcontas.pt/pt/apresenta/juizes/oliveira_martins.shtm

Em Portugal há boas práticas mas avulsas, na seção Sociedade. Estes dois artigos fazem igualmente referência à Conferência organizada pela Unesco.

O blogue *aoperto* refere positivamente o artigo de opinião de Guilherme d'Oliveira Martins: "Estamos finalmente a mudar para um novo patamar de compreensão sobre o que é a escola e a educação..." ¹¹¹; além do mais, a autora incluiu, no seu blogue, uma hiperligação para o artigo *Educação Artística como prioridade*, disponibilizado online pelo *Diário de Notícias*.

A Tabela 5.57 faz a apresentação do artigo, situando naturalmente a sua publicação, o título e o seu autor. Este artigo é constituído por 57 linhas o que correspondem a 5 parágrafos.

Tabela 5.57 - Apresentação do artigo *Educação Artística como prioridade* e sequência dos assuntos referidos.

Artigo de opinião <i>Diário de Notícias</i> Data de publicação: 2006, março 06 Título: <i>Educação Artística como prioridade</i> Autor: Guilherme d'Oliveira Martins	
Parágrafos	Assunto de cada parágrafo
<i>Um dia perguntaram a Sophia de Mello Breyner o que seria indispensável numa escola. Para grande surpresa do interlocutor, respondeu que, para ela, seria indispensável que qualquer escola tivesse poesia, música e ginástica. O interlocutor mostrou-se surpreso e interrogou-a sobre onde estaria então a matemática, de que tanto se falava e que todos consideravam, e muito justamente, tão importante. Sophia disse imediatamente não ser possível cultivar a poesia e a música sem uma compreensão exacta da importância dos números. Onde estavam a métrica, o ritmo, os compassos e tudo o mais? Não houve, como é evidente, qualquer resposta, por parte de quem não podia deixar de reconhecer que a poeta tinha razão.</i>	Faz referência a uma entrevista de Sophia de Mello Breyner, nela a poetisa valoriza a componente artística na Escola.
<i>Vivemos, porém, numa sociedade onde a escola tende a albergar todos, devendo ter respostas educativas para pessoas muito diferentes, com motivações e capacidades muito diferenciadas. A UNESCO, quando, em Jomtien (1990), lançou o grande objectivo mundial de "Educação para todos", colocou a sociedade contemporânea perante a exigência de conciliar rigor e justiça, qualidade e equidade, autonomia e inclusão. Ainda estamos longe de ter respostas satisfatórias a esse desafio. No entanto, a abertura de fronteiras e a mundialização obrigam a entender a diferenciação como uma chave da qualidade educativa. Além de que</i>	Defende que a população escolar, por ser heterogénea, necessita de respostas educativas diferenciadas. Faz referência à Unesco. Distingue as necessidades da Escola atual da do passado.

¹¹¹ Disponível novembro 25, 2011, em <http://aoperto.blogspot.com/2006/03/um-novo-patamar.html>.

só combatendo a mediocridade e o nivelamento por baixo poderemos garantir que a exclusão e o privilégio não se tornem factores determinantes no fracasso da escola. Não poderemos, porém, repetir receitas de outro tempo, nem julgar que a escola contemporânea voltará a ser o que foi quando se destinava apenas a poucos.

Yehudi Menuhin, grande referência da música contemporânea, que conheci graças à sensibilidade de Helena Vaz da Silva, ensinou-nos que a arte tem de se tornar um factor activo de combate à exclusão, à injustiça e à ignorância. Lançou, por isso, o projecto MUS-E, uma rede fantástica de escolas em zonas problemáticas (da Europa e da América Latina), onde professores, artistas, alunos e comunidades participam na tarefa comum de ligar qualidade educativa e luta contra a exclusão.

Valoriza o projeto educativo criado pelo músico Yehudi Menuhin que visa o combate à exclusão.

A realização em Lisboa, de 6 a 9 de Março, da Conferência Mundial da UNESCO sobre Educação Artística constitui um momento fundamental para a reflexão sobre estes temas. A escolha de Lisboa deve-se a uma convergência de esforços bem sucedidos, da diplomacia portuguesa e da Comissão Nacional da UNESCO, merecendo especial referência o papel essencial desempenhado por José Sasportes, Presidente desta e personalidade com provas dadas nos domínios da cultura e da arte. Trata-se de uma oportunidade única para pensar, estudar, trocar experiências e mobilizar vontades e energias para que o ensino artístico se torne uma realidade e um factor positivo de valorização da escola e das aprendizagens. Daí que um dos objectivos da Conferência seja procurar definir os parâmetros de qualidade do ensino artístico, em estreita articulação com o considerar da arte como factor de integração.

Localiza a Conferência Mundial da UNESCO e justifica a sua realização em Lisboa.

Relaciona a qualidade educativa com o ensino artístico.

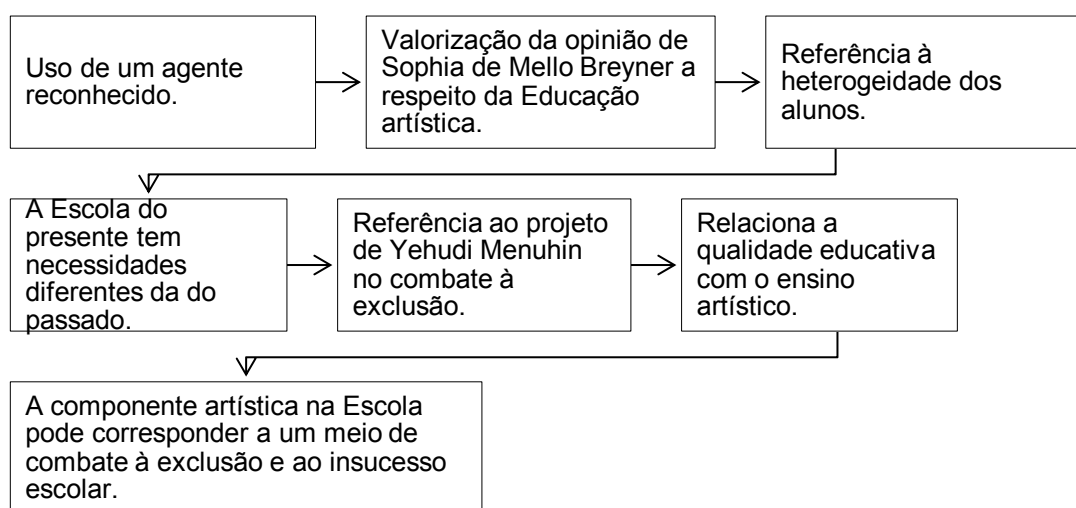
O desafio que se põe a esta Conferência Mundial é de grande dimensão - pela diversidade de situações que procura abranger. Temos de superar a tendência geral para desvalorizar a componente artística na escola, designadamente em comparação com os domínios técnico e científico. A criatividade favorece a emancipação, e com esta a liberdade e a responsabilidade são valorizadas na "construção" educativa e na superação da pobreza emocional e afectiva, por exemplo, das crianças em zonas de risco ou sem plataforma familiar. Eis o que está em causa!

Identifica a componente artística na Escola com um meio de combate à exclusão e ao insucesso escolar.

O artigo começa por fazer referência à poetisa – Sophia de Mello Breyner – por defender a importância da educação artística na Escola. A argumentação de Sophia de Mello Breyner é, então, valorizada pelo comentador que parece apoiar-se nela para modelar a opinião dos leitores: “Não houve, como é evidente, qualquer resposta, por parte de quem não podia deixar de reconhecer que a poeta tinha razão” (linhas 12 a 13). No mesmo

sentido, a referência ao trabalho de Yehudi Menuhin é utilizada para identificar o ensino artístico com funções sociais e educativas no combate à exclusão escolar. O mesmo sucede quando o autor faz alusão à Conferência Mundial da UNESCO, em especial na identificação de um dos objetivos da Conferência: “definir os parâmetros de qualidade do ensino artístico, em estreita articulação com o considerar da arte como factor de integração” (linhas 48 a 50). A componente artística na Escola surge pois não só como um meio de garantir a todos o sucesso escolar, mas também como um meio de permitir o acesso de todos os alunos a um ensino de qualidade: “mobilizar vontades e energias para que o ensino artístico se torne uma realidade e um factor positivo de valorização da escola e das aprendizagens” (linhas 45 a 47). A *Figura 5.78* esquematiza a sequência de assuntos que encontrámos no discurso do artigo.

Figura 5.78 - Esquema da sequência do artigo.



No discurso do artigo de opinião não encontramos tensões entre vozes, mas notícia de outras narrativas: a conversação de Sophia de Mello Breyner e o projeto criado e desenvolvido por Yehudi Menuhin. Estas duas narrativas, bem como a referência à Unesco, valorizam a argumentação do comentador e conferem-lhe maior legitimidade. No discurso do artigo podemos encontrar, além de depoimentos reais, ou seja, de factos, depoimentos irreais em que se nota predição: “A realização em Lisboa, de 6 a 9 de Março, da Conferência Mundial da UNESCO sobre Educação Artística constitui um momento fundamental para a reflexão sobre estes temas” (linhas 37-39).

Definimos como palavras-chave dos artigos sobre os métodos de ensino: *alunos*, *educação*, *ensino*, *Escola*, *professores* e *qualidade*. Procurámos estes termos ao longo do artigo *Educação Artística como Prioridade* e registámo-los na *Tabela 5.58*, em que também fizemos algumas observações.

Tabela 5.58 - Verbalização dos termos *alunos*, *educação*, *ensino*, *Escola*, *professores* e *qualidade*.

Termos	Verbalizações	Observações
Alunos Professores	onde professores, artistas, alunos e comunidades participam na tarefa comum de ligar qualidade educativa e luta contra a exclusão.	Referência a vários agentes educativos. Relação da arte com a exclusão escolar e da educação com a gestão.
Educação	Educação artística como prioridade	Título do artigo. Ligação entre educação e a arte.
	"Educação para todos" Conferência Mundial da UNESCO sobre Educação Artística	Referência à UNESCO e à inclusão escolar de todas as crianças e jovens.
Ensino	para que o ensino artístico se torne uma realidade	Vínculo exclusivo do termo ao <i>artístico</i> .
	procurar definir os parâmetros de qualidade do ensino artístico	Ligação ao discurso gestor.
Escola	o que seria indispensável numa escola	Prioridades da escola.
	seria indispensável que qualquer escola tivesse poesia, música e ginástica	Valorização do ensino da poesia, da música e da ginástica.
	a escola tende a albergar todos	Caracterização da Escola como massificadora.
	factores determinantes no fracasso da escola	Causas de insucesso escolar.
	nem julgar que a escola contemporânea voltará a ser o que foi quando se destinava apenas a poucos	Distanciação ao passado.
	escolas em zonas problemáticas	Reconhecimento da existência de escolas em meios sociais problemáticos.
	para que o ensino artístico se torne uma realidade e um factor positivo de valorização da escola e das aprendizagens	Indicação do objetivo da Conferência organizada pela Unesco. Ligação benéfica da escola ao ensino artístico.
	Temos de superar a tendência geral para desvalorizar a componente artística na escola	Valorização do ensino artístico.
Qualidade	a exigência de conciliar rigor e justiça, qualidade e equidade, autonomia e inclusão	Consequência da definição do objetivo de "Educação para todos".

Pela *Tabela 5.58* percebemos a ausência do termo *resultado* no artigo; contudo a presença do de *qualidade* pode denunciar que o objetivo definido por Jomtien¹¹² (1990) tem uma natureza gestora. O termo *Escola* aparece com alguma frequência, quer quando é valorizado o ensino das artes, quer quando se distancia a Escola do passado da do presente.

Uma vez que, os termos *alunos* e *professores* aparecem na mesma expressão, entendemos juntá-los na mesma linha. Na expressão encontrada, podemos notar como o

¹¹² Referência à Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

ensino artístico se combina com a exclusão escolar ou com a gestão, mas também podemos observar como os dois agentes educativos são colocados em interface.

De acordo com o que temos vindo a operacionalizar para a abordagem de ACD, construímos a *Figura 5.79*, em que registámos e agrupámos as metáforas, e as imagens figuradas que encontramos no artigo em estudo. Relembramos que as cores da figura correspondem às cores com que as metáforas e as imagens figuradas foram evidenciadas na desmontagem do artigo, em *Apêndice XXII*.

Figura 5.79 - Metáforas e imagens figuradas presentes no artigo.

Educação	Gestão	Regulação	Social
• não ser possível cultivar a poesia e a música • compreensão exacta da importância dos números • respostas educativas • "Educação para todos" • chave da qualidade educativa • receitas de outro tempo • componente artística na escola • componente artística na escola • "construção" educativa	• nivelamento por baixo • qualidade educativa • a sociedade contemporânea perante a exigência de conciliar rigor e justiça, qualidade equidade, autonomia e inclusão. • parâmetros de qualidade do ensino artístico	• a abertura de fronteiras • mundialização • diplomacia portuguesa • mobilizar vontades e energias	• luta contra a exclusão • factor de integração • pobreza emocional e afectiva • zonas de risco

É manifestamente claro que o discurso do artigo *Educação Artística como Prioridade* é principalmente um discurso da educação. No entanto, não podemos deixar de referir a presença de elementos dos outros campos: gestão, regulação e social. Um dos valores deste artigo está na forma como ele faz a articulação entre as quatro áreas definidas na *Figura 5.79*. O ensino artístico surge, neste sentido, ligado ao desenvolvimento da economia, à atenuação da exclusão escolar e social, mas também à diferenciação entre os alunos.

Discussão: A ACD do artigo *A Educação Artística como Prioridade* permite-nos referir que a diferenciação escolar, promovida pelo ensino artístico, garante o direito de todos a uma educação de qualidade. De igual modo, podemos afirmar que a criatividade e a emancipação constituem um meio de os alunos atingirem liberdade e responsabilidade.

5.4.3.2 – Educação: Insistir num modelo sem futuro? A operacionalização da ACD, que temos estado a seguir, implica que em apêndice esteja a desmontagem de cada artigo analisado, pelo que se encontra em *Apêndice XXV* o artigo *Educação: Insistir num modelo sem futuro?*, com o registo de alguns comentários.

Maria José Nogueira Pinto, a autora do artigo, faleceu em julho de 2011 tendo deixado marcas na vida social e política do nosso país. Na notícia do seu óbito, o *Diário de Notícias* publicou:

A deputada independente eleita pelo PSD e cronista do DN morreu esta quarta-feira aos 59 anos. [...] Jurista de formação, licenciada pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, foi subsecretária de Estado da Cultura num dos Governos de Cavaco Silva, dirigiu a Maternidade Alfredo da Costa e foi também Provedora da Santa Casa da Misericórdia. (2011, julho 06)

Já o título do artigo do *Jornal de Notícias* (2011, julho 06), que dá a mesma notícia, exprime: “Maria José Nogueira Pinto, uma vida marcada pela política e acção social”. Também o *Público* (2011, julho, 06) realça as suas características: “O seu estilo culto e contundente, a sua agilidade política e a forma educada mas desassombrada como dirigia o grupo parlamentar e se relacionava com os outros partidos, marcaram então os trabalhos parlamentares”.

A comentadora era licenciada em direito – jurista –, pela Universidade de Coimbra; foi deputada da Assembleia da República, na VII legislatura pelo CDS-PP, na XI legislatura pelo PSD e na XII pelo mesmo partido político. Desempenhou ainda outros cargos com relevância social e política (e.g. provedora da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, diretora da Maternidade Alfredo da Costa, vice-presidente do Instituto Português de Cinema, subsecretária de Estado da Cultura e consultora da Fundação Calouste Gulbenkian). Na altura da publicação do artigo *Educação: Insistir num modelo sem futuro?*, Maria José Nogueira Pinto era vereadora da Câmara Municipal de Lisboa, na pasta da Habitação Social. Salientamos que colaborou com diversos jornais nomeadamente com o *Expresso*, *A Capital*, *Diário Económico*, *Diário de Notícias* e *Público*.

Ao longo do artigo encontramos, provavelmente sem grande estranheza, dado o perfil da comentadora, marcas de comprometimento com o discurso. Em “Interrogo-me se, em Portugal, os professores (não só os ‘pedagogos’, não os teóricos, não os sindicatos) não dariam do sistema português, dos seus mitos e ameaças, uma imagem aproximada” (linhas 11 a 13), percebemos um tom pejorativo para com os pedagogos, mas também uma possível comparação entre a realidade portuguesa e a espanhola; por outro lado, esta expressão clarifica a posição da autora acerca dos seus valores ou perspetivas.

No parágrafo seguinte, utiliza as suas vivências pessoais para valorizar a escola pública (linhas 14 a 16), o mesmo sucede em “Os meus filhos passaram todos pelo ensino público que continuei a mitificar como uma experiência indispensável num processo escolar. Deram-se bem” (linhas 24 e 25); estas afirmações contribuem para dar veracidade ao seu argumento. De igual forma, podemos entender o parágrafo seguinte (linhas 26 a 30); neste, compreendemos que o problema do insucesso escolar não está na escola pública, mas sim na relação das famílias com o conhecimento: “o conformismo dos pais em relação aos seus filhos estudantes” (linhas 29 e 30).

Nos dois últimos parágrafos são visíveis marcas de primeira pessoa no plural. A comentadora faz referência aos maus resultados escolares do nosso país, concluindo que esta situação tem consequências no estado da economia e das finanças públicas. Estas marcas englobam os leitores na argumentação.

Na *Tabela 5.59* apresentamos o artigo *Educação: Insistir num modelo sem futuro?* e os assuntos abordados em cada parágrafo. Identificámos o seu género, a publicação, o título e o autor. Este artigo de opinião é composto por 61 linhas e por 17 parágrafos.

Tabela 5.59 - Apresentação do artigo *Educação: insistir num modelo sem futuro?* e sequência dos assuntos referidos pela autora.

Artigo de opinião Publicação: <i>Diário de Notícias</i> Data de publicação: 2006, Junho 02 Título: <i>Educação: Insistir num modelo sem futuro?</i> Autora: Maria José Nogueira Pinto	
Parágrafos	Assunto de cada parágrafo
<i>Em Espanha, a propósito da alteração da Lei da Educação, os professores denunciaram os quatro mitos que consideram responsáveis pelo fracasso do sistema:</i>	Contextualiza as declarações dos professores espanhóis.
<i>- O mito de aprender fazendo; o mito da igualdade; o mito do professor amigo; o mito da educação sem memória.</i>	Enumera vários mitos relativos à educação.
<i>Declararam-se também, maioritariamente, simplesmente fartos:</i>	Identifica situações insuportáveis para os professores espanhóis.
<i>- Da falta de esforço; da falta de autoridade na aula; do excesso de especialização; da integração sem meios; da deterioração do ensino público.</i>	Faz referências à docência pouco assertivas.
<i>Interrogo-me se, em Portugal, os professores (não só os "pedagogos", não os teóricos, não os sindicatos) não dariam do sistema português, dos seus mitos e ameaças, uma imagem aproximada.</i>	Questiona se os professores portugueses sentem mal-estar tal como os espanhóis.
<i>Fiz toda a minha aprendizagem em escolas públicas. Descontando o muito que aprendi em minha casa, é-me hoje possível confirmar sem sombra de dúvida, o quê e</i>	Valoriza a escola pública. Faz um depoimento pessoal.

o quanto me foi ensinado nessas salas de aula.

A escola do Estado Novo veio a ser acusada de mil e um defeitos, descrita como soturna e repressiva. Porém a minha geração, oriunda das mais diversas classes sócio-económicas, aprendeu. E guarda desse tempo uma memória mais banhada em ternura e nostalgia que marcada pela frustração ou revolta.

É certo que eram ainda muitos os que não chegavam lá. E se "chegarem todos lá" se tornou justamente um objectivo, a questão que se coloca é a factura a pagar por uma massificação sem qualidade e com os fracos resultados que conhecemos.

Os meus filhos passaram todos pelo ensino público que continuei a mitificar como uma experiência indispensável num processo escolar. Deram-se bem.

A última vez que fui a uma reunião de pais, o progenitor da pior aluna explicou-me que o facto de a minha filha ter boas notas se devia a nós termos uma biblioteca em casa e ele não. Pareceu-me uma justificação simplista mas elucidativa de um estado de espírito autojustificativo que marca, em grande parte, o conformismo dos pais em relação aos seus filhos estudantes.

Nos últimos 30 anos, a educação tem sido campo de experiências sucessivas, com leis e meias reformas, tornando cada geração uma grande cobaia, na qual se testam teorias e teimosias. Simultaneamente caíram intramuros escolares novos e agudos problemas sociais que deviam ter resposta a montante e a jusante, mas não têm.

A escola transformou-se num espaço multifunções, exigindo-se que faça tudo menos ensinar: intervenção social, psicologia, tratamento da pré-delinquência, substituição da rede familiar, prevenção da violência doméstica, remédio para o abandono, a subnutrição, a doença e ainda o esforço diário de contrariar uma cultura de irresponsabilidade e laxismo.

A classe dos professores é tida como uma das mais relevantes socialmente e, paradoxalmente, é uma das mais desrespeitadas. Para o que se lhes pede, são escassos os instrumentos de que dispõem para, com autoridade e eficácia, responder aos problemas daquele quotidiano.

Para quem, como eu, trabalha com os sistemas sociais no combate à reprodução geracional da pobreza e da exclusão, o qual só é possível num quadro de equidade no acesso a competências que permitam uma progressiva e efectiva autonomização pessoal, para que o filho de um pobre não seja fatalmente pobre, o filho de um imigrante cresça integrado, um filho da droga não se drogue, a filha de uma mãe

Refere positivamente a escola do Estado Novo. Mostra apreço pela Escola do passado.

Relaciona a massificação do ensino e com a sua falta de qualidade.

Valoriza a escola pública. Compara o ensino público a um bem indispensável.

Relaciona o espaço escolar com o familiar. Usa um tom pejorativo na contra-argumentação.

Caracteriza as diferentes reformas educativas como sucessivas e incapazes.

Refere que a identidade da escola está diluída devido à às inúmeras funções que lhe foram atribuídas.

Defende que os professores são socialmente desprestigiados e valoriza a sua importância.

Identifica o sistema de educação com a reprodução das desigualdades escolares. Explicita a teoria da reprodução de Bourdieu, sem a criticar ou contestar.

adolescente não tenha um filho aos 14 anos, etc., etc., sabe bem que o sistema de educação é determinante.

Mas o sistema de educação é determinante para educar, para dar competências, preparando para a vida e para a autonomia, no saber pensar e no saber fazer, as novas gerações. Não é determinante para substituir a família, o atendimento social, o centro de saúde, a ocupação dos tempos livres ou as comissões de protecção de menores.

Tem sido assim. Os nossos indicadores são péssimos. Os resultados estão à vista, com bolsas de pobreza mais persistentes e um país no geral mal preparado para competir.

Estão à vista na nossa economia e nas nossas finanças públicas, nas nossas estatísticas e na nossa falta de norte e de inovação. Porquê, então, insistir neste modelo sem futuro que compromete todos os dias o mesmíssimo futuro português?

Defende que o sistema escolar não pode substituir a Família, nem outras organizações.

Identifica consequências dos maus resultados escolares.

Classifica negativamente os resultados da economia e das finanças públicas. Relaciona a educação com a gestão. Finaliza com a interrogação que dá título ao artigo.

O artigo começa por esclarecer o seu contexto de produção: a comentadora serve-se da alteração feita à Lei da Educação, em Espanha, e dos protestos dos professores espanhóis para iniciar a sua argumentação. Posteriormente, Maria José Nogueira Pinto interroga se o mal-estar vivido pelos professores espanhóis não será igualmente vivido pelos professores portugueses.

No entanto, quando testemunha que foi uma vantagem para a sua vida pessoal e profissional ter frequentado a escola pública: “[...] é-me hoje possível confirmar [...], o quê e o quanto me foi ensinado nessas salas de aula” (linhas 14 a 16); e refere que os seus filhos tiveram a mesma experiência escolar a Escola é valorizada, em particular a do Estado Novo.

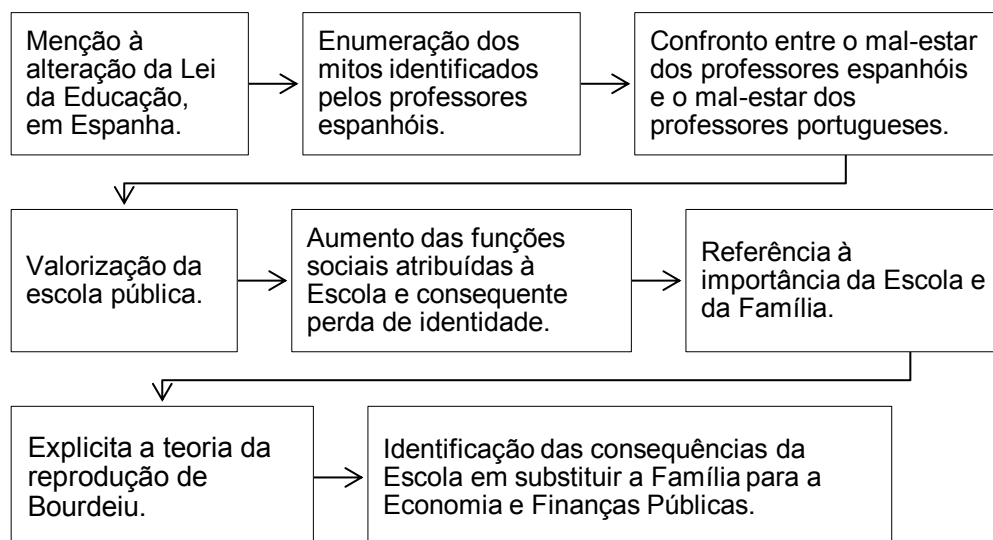
Aliás, a comentadora parece caracterizar negativamente a Escola do presente em: “A escola transformou-se num espaço multifunções, exigindo-se que faça tudo menos ensinar” (linhas 35 e 36). Maria José Nogueira Pinto faz, portanto, um depoimento de factos reais através das suas vivências pessoais na Escola pública, mas também através das vivências dos seus filhos.

Na continuidade da sua argumentação, identifica o paradoxo, referido no relatório de Braga da Cruz (1998), entre a importância social dos professores e o valor da sua imagem junto da opinião pública: “A classe dos professores é tida como uma das mais relevantes socialmente e, paradoxalmente, é uma das mais desrespeitadas” (linhas 40 e 41).

Na parte final do artigo, é realçada a relação entre o espaço escolar e o familiar. Assim, é defendido que, apesar da grande importância da Escola, esta não pode substituir a Família. Neste contexto, parece definir que a pretensão da Escola, em exercer o papel da

Família, tem tido desastrosas consequências na economia e nas finanças públicas. A *Figura 5.80* mostra a sequência dos conteúdos que reconhecemos no artigo.

Figura 5.80 - **Esquema da sequência do artigo.**



Encontram-se, no artigo, diferentes níveis de abstração na estrutura do texto, desde um nível mais concreto, em que a autora descreve o seu percurso escolar; até um nível mais generalizado, em que são feitas referências ao sistema de ensino espanhol e ao sistema de ensino português. Aliás, os professores, os alunos e os pais são referidos quase sempre em nível abstrato, com excepção ao episódio passado na última reunião de pais a que a comentadora assistiu: “o progenitor da pior aluna explicou-me que o facto de a minha filha ter boas notas se devia a nós termos uma biblioteca em casa e ele não” (linhas 26 a 28). É esta também a única expressão que marca a opinião dos pais a respeito da Escola, onde, apesar dos atores sociais serem nomeados, as suas perspetivas ou pontos de vista não são divulgados.

Em concordância com o que temos estado a realizar, procurámos os termos *alunos*, *educação*, *ensino*, *Escola*, *professores* e *qualidade*, no artigo em estudo. A *Tabela 5.60* mostra o registo dos termos encontrados e algumas observações.

Tabela 5.60 - **Verbalização dos termos *alunos*, *educação*, *ensino*, *Escola*, *professores* e *qualidade*.**

Termos	Verbalizações	Observações
Aluno(s) / aluna	o progenitor da pior aluna explicou	Expressão pouco lisonjeira. Falta de esclarecimento a respeito do adjetivo que qualifica o substantivo.
Educação	Educação: insistir num modelo sem futuro?	Título. Frase do tipo interrogativo, suscita interesse, aos leitores e levanta dúvidas. Referência a uma alteração da Lei da

	Lei da Educação	Educação, em Espanha. O acontecimento é usado como pretexto à produção do artigo.
	o mito da educação sem memória	Valorização da competência da memorização, esta caracteriza a educação centrada no saber/professor.
	a educação tem sido campo de experiências sucessivas	Ligação da educação ao campo da regulamentação. A situação parece desagradar à autora.
	Mas o sistema de educação é determinante para educar	Ligação do termo ao de <i>sistema</i> , noção de educação formal ou escolar. O adjetivo mostra consideração pelo sistema de educação.
Ensino	da deterioração do ensino público.	Expressão agressiva, pouco assertiva. Ligação do termo ao de público.
	Os meus filhos passaram todos pelo ensino público	Depoimento real. Ligação do termo ao de público.
Escola	Fiz toda a minha aprendizagem em escolas públicas	Depoimento real. Valorização da escola pública.
	A escola do Estado Novo veio a ser acusada de mil e um defeitos	Referência positiva à escola do Estado Novo.
	A escola transformou-se num espaço multifunções	Comparação entre a Escola do passado e a do presente. Descaracterização da escola.
Professores	os professores denunciaram os quatro mitos	Referência à declaração dos professores espanhóis.
	o mito do professor amigo	Distanciamento entre professores e alunos. Identificação de características atribuídas normalmente à educação centrada no saber.
	os professores [...] não dariam do sistema português, dos seus mitos e ameaças, uma imagem aproximada.	Identificação da opinião dos professores portugueses com a dos espanhóis.
	A classe dos professores é tida como uma das mais relevantes socialmente	Valorização social da docência.
Qualidade	a factura a pagar por uma massificação sem qualidade e com os fracos resultados que conhecemos	Consequência negativa da massificação de ensino. Explicação para a seletividade escolar. Discurso gestor.

Através da análise da *Tabela 5.60*, podemos verificar, de novo, como a Escola pública do Estado Novo é valorizada, tal como o papel social dos professores. Do mesmo modo, notamos que a massificação do ensino e a descaracterização das funções atribuídas à escola são responsáveis pelos maus resultados das finanças públicas e da economia do país.

No entanto, o levantamento das metáforas e das imagens figuradas (*Figura 5.81*) permite-nos perceber melhor como o discurso educativo se relaciona com o da regulação e o da gestão.

Parece-nos sensato afirmar que sem a construção e análise da *Figura 5.81* o encontro da relação do artigo com a área da gestão e da regulação seria incerto. O artigo *Educação: Insistir, num modelo sem futuro?* que, à primeira vista, parece marcado pelo discurso da educação está definido pelo discurso da regulação, com a referência, por exemplo, às reformas educativas; e pelo da gestão, pois a educação é responsável pelos maus resultados da economia portuguesa.

Podemos considerar que o discurso da educação tem repercussões no da regulação, quando se relaciona o modelo da Escola para todos com a falta de orientação; e esta no da gestão, quando se salienta que o sistema educativo compromete sucessivamente as condições de vida futura dos mesmos indivíduos.

A situação do sistema educativo, que pode ter sido provocada pela regulação, com o desenvolvimento da Escola para todos, tem consequências negativas tanto nesta área como na da gestão.

Figura 5.81 - **Metáforas e imagens figuradas presentes no artigo.**

Educação	Gestão	Regulação
• sistema português • aprender fazendo • igualdade • professor amigo • educação sem memória. • excesso de especialização • ensino público • "pedagogos" • escolas públicas • salas de aula • memória mais banhada em ternura e nostalgia • eram ainda muitos os que não chegavam lá • "chegarem todos lá" • ensino público • processo escolar • reunião de pais • boas notas • pior aluna • espaço multifunções • remédio para o abandono • o sistema de educação	• responsáveis pelo fracasso • classes sócio-económicas • a factura a pagar • fracos resultados • o conformismo dos pais em relação aos seus filhos estudantes • massificação sem qualidade e com os fracos resultados • são escassos os instrumentos de que dispõem • cultura de irresponsabilidade e laxismo . • relevantes socialmente • Os nossos indicadores são péssimos • Os resultados estão à vista, com bolsas de pobreza mais persistentes • mal preparado para competir • finanças públicas • inovação • compromete todos os dias	• Lei da Educação • falta de autoridade • escola do Estado Novo • campo de experiências sucessivas • teorias e teimosias • intervenção social, psicologia, tratamento da pré-delinquência, substituição da rede familiar, prevenção da violência doméstica • sistemas sociais no combate à reprodução geracional da pobreza e da exclusão • Mas o sistema de educação é determinante para educar • Não é determinante para substituir a família , o atendimento social, o centro de saúde, a ocupação dos tempos livres ou as comissões de protecção de menores • meias reformas • uma grande cobaia • nossa falta de norte • modelo sem futuro

Discussão. A abordagem da ACD do artigo *Educação: Insistir, num modelo sem futuro?* leva-nos a supor que a massificação do ensino e consequente descaracterização das funções atribuídas à Escola são responsáveis pela falta de conhecimentos da população, pela degradação da economia e das finanças públicas.

5.4.3.3 – “Eduquês” escondido com ministra de fora. De um modo semelhante ao que temos estado a operacionalizar, encontra-se, em *Apêndice XXVI*, a desmontagem do artigo que passamos a estudar. As linhas estão assinaladas na margem esquerda e na margem direita encontram-se registos de alguns comentários e anotações.

O artigo *“Eduquês” Escondido com Ministra de Fora* é da autoria de Guilherme Valente, que, numa entrevista à *Rerum Natura*¹¹³, indica:

A minha formação fez-se com o interesse pelos livros, a filosofia, a literatura, o conhecimento; com

¹¹³ Disponível dezembro 22, 2011, em <http://dererummundi.blogspot.com/2007/04/entrevista-guilherme-valente.html>.

a banda desenhada e os livros de aventuras que o meu pai me lia à noite quando eu ainda não sabia ler e desejava tanto poder lê-los.

O autor refere que as editoras em que trabalhou (Europa-América e Dom Quixote) constituíram marcas na sua vida pessoal e identifica a criação da Gradiva com a necessidade de promover a cultura científica em Portugal:

O nosso grande objectivo, o que desejamos, é contribuir para a promoção do conhecimento e do espírito crítico e isso passa pela leitura de bons livros de todos os géneros e realiza-se significativamente, na minha opinião, no relevo que temos dado à cultura científica.

A escolha deste artigo justifica-se não só pelo discurso do autor, mas também pela *Gradiva* ter publicado livros de Nuno Crato, actual ministro da educação e ciência, com quem o comentador partilha as mesmas ideias: “Defendo desde há muito, como ele [Nuno Crato] defende, por exemplo, um regime intensivo de exames, recurso indispensável para mudar o sistema educativo (responsabilizar os estudantes, pais, professores direcção das escolas, ministério)”. Na mesma entrevista explica o aparecimento do termo *eduquês*, presente no título do artigo:

O logro do conjunto de teorias que temos designado pelo termo ‘eduquês’, que, agora, toda a gente percebe o que é e considero estarem hoje, com a actual ministra (melhor, com o actual ministério, porque a ministra¹¹⁴ me parece não perceber muito bem o que anda a fazer) – mais à solta do que nunca.

O termo *eduquês* é, portanto, atribuído às perspectivas que solucionam o problema da desigualdade escolar entre os alunos através do nivelamento por baixo e da diminuição da exigência. Guilherme Valente acusa ainda a ideologia do *eduquês* de julgar que a “escola é uma brincadeira, e não um esforço pelo qual tem que se passar para se poder progredir pessoal e socialmente”.

O contexto de consumo de cada artigo de opinião tem sido estudado e analisado; assim, encontrámos um artigo publicado por Lima¹¹⁵ (2006) que parece responder a algumas dúvidas suscitadas por Guilherme Valente e que começa por esclarecer o significado de *eduquês*:

Não é fácil chegar à compreensão do que é o ‘eduquês’. Trata-se de uma categoria discursiva atribuída a um antigo ministro da educação, para quem o termo designaria um certo tipo de linguagem esotérica sobre a educação. O termo foi, depois, adquirindo o sentido de discurso

¹¹⁴ Referência a Maria de Lurdes Rodrigues. O título do artigo em estudo refere-se igualmente à ministra a educação.

¹¹⁵ Disponível dezembro 22, 2011, em http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_11546/Doc/P%C3%A1gina_11546.pdf

educacional de senso comum, de estilo palavroso e vazio, de resto acompanhando o uso idêntico de categorias como o 'politiquês', ou o 'economês'.

Por conseguinte, o autor define o termo contrário: "o verdadeiro 'educuês' provém, hoje, da economia e da gestão, universos que tomaram conta do debate educacional e da produção de políticas".

São várias as referências feitas ao artigo "*Eduquês*" escondido com ministra de fora. Por exemplo, no blogue *insucesso-matematica*¹¹⁶ estabelece-se um pequeno diálogo, em que vários bloguistas defendem a perspetiva de Guilherme Valente contra a de outros que a interrogam. No entanto, merece ser citada a interrogação de um dos interlocutores, pois questiona a competência dos professores:

como os professores da 'classe média' tratam com os alunos que não o são, é que esses alunos não são tomados como pares e, de modo geral, condenados ao insucesso da maioria da 'classe média'.
Como é que alguém que nunca viveu num bairro social vai compreender o ambiente social que rodeia os alunos?

Em outros *websites* surge a possibilidade de o artigo (e.g. Associação Portuguesa de Famílias Numerosas e Fórum da Família) ser lido integralmente.

Na Tabela 5.61 é apresentado o artigo em análise "*Eduquês*" Escondido com Ministra de Fora. À sua direita fazemos a referência ao assunto de cada parágrafo, como meio de apoio à leitura e à análise. O género, a publicação, o título e o autor do artigo estão identificados.

Tabela 5.61 - Apresentação do artigo "*Eduquês*" escondido com ministra de fora e sequência dos assuntos referidos pelo autor.

Artigo de opinião Publicação: <i>Público</i> Data de publicação: 2005, dezembro 12 Título: " <i>Eduquês</i> " Escondido com Ministra de Fora Autor: Guilherme Valente	
Parágrafos	Assunto de cada parágrafo
<i>A ideologia que se implantou, aberta ou insidiosamente, nas escolas portuguesas nivela por baixo, cretiniza, gerando a frustração e o abandono, aceitando a indisciplina e, por isso, semeando violência e intolerância, reproduzindo e agravando, ela sim, as desigualdades, condenando à exclusão e à pobreza as crianças que nasceram na exclusão e na pobreza.</i>	Descreve a ideologia implantada nas escolas portuguesas e as suas consequências.
<i>O aspecto mais paradoxal de tudo isto é que a escola nova é apresentada como democrática, quando, na</i>	Acusa a escola nova de reproduzir desigualdades, mas não explica como.

¹¹⁶ Disponível dezembro 22, 2011, em <http://insucessomatematica.blogspot.com/2006/03/factores-sociais.html>

realidade, está destinada a perpetuar as diferenças sociais.

*Antonio Gramsci**

Confiar ao corruptor a recuperação do corrompido: é algo idêntico aquilo que a ministra da Educação acaba de fazer atribuindo a formação contínua (recuperação) dos professores do ensino básico para o ensino da matemática às Escolas Superiores de Educação... que os "formaram". Será que os mesmos realizarão agora numas dezenas de horas o que não foram capazes de fazer em quatro anos?

Tendo de início iludido os mais inadvertidos no que respeita à identificação com essas correntes pedagógicas irracionais, e tendo mesmo conquistado alguma simpatia por algumas medidas óbvias de carácter administrativo que tomou, a ministra manifesta agora, inequivocamente, a sua ligação ao grupo do eduquês dominante no sector da educação do PS - representado na própria equipa governativa pelo seu elemento mais interveniente, o secretário de Estado Walter Lemos - e à sua clientela com forte implantação nas escolas superiores de educação.

Se é certo que o problema do ensino da matemática começa no básico e tem a ver com a formação dos professores, com os conhecimentos e a cultura que transportam para a escola, é então evidente ser decisivo intervir nas instituições onde esses professores são formados, criando, como solução de mudança, um sistema de exames e selecção dos candidatos à docência por elas formados.

Vou fazer uma previsão: nos próximos anos o ensino da matemática vai piorar e os resultados reflectirão, naturalmente, essa realidade. Isto, claro, se não houver supressão da avaliação ou manipulação dos resultados.

*As teorias pedagógicas não funcionam? Baixa-se a exigência e acaba-se com os exames. Os meninos não sabem matemática? Acaba-se com a matemática: "um programa de combate ao insucesso em Matemática deverá [...] reduzir o papel que a Matemática tem como instrumento de selecção"*** (sic).*

*Leia-se o Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º Ciclo agora redigido. Obrigado a recuar pela evidência da catástrofe a que conduziu o sistema, o eduquês tem estado mais discreto, mas esse documento não engana quem lhe conhece os tiques, "as ideias apresentadas sem estudos empíricos nem dados científicos que as sustentem, repetidas à exaustão em discursos interpretativos, numa espiral discursiva centrada em si própria"****, de que são exemplo recente as intervenções do Professor António Nóvoa,*

Culpabiliza as Escolas Superiores de Educação pela má formação de professores de matemática.

Relaciona a Ministra da educação e o secretário de estado Walter Lemos com o eduquês.

Identifica os problemas do ensino da matemática com a formação inicial dos professores. Defende um sistema de exames e de selecção para os professores.

Sugere que o ensino da matemática vai piorar nos próximos anos, com reflexo para os resultados dos alunos.

Ridiculariza soluções hipotéticas para os problemas do ensino da matemática.

Identifica o Programa de Formação Contínua em matemática para professores do 1.º ciclo com o eduquês. Utiliza expressões pejorativas para com alguns agentes educativos identificados como apoiantes do eduquês.

na RTP, ao lado da ministra, e, no Diário de Notícias, a afirmar ser aceitável a indisciplina nas escolas. Um documento a lembrar os inúmeros papéis produzidos no ME em todos estes anos de tragédia educativa. Quem o ler sem estar dentro do assunto pensará que se trata de ensinar a matemática mais avançada e complexa. Seria ridículo se não fosse trágico. Porque aquilo de que se trata é de fazer com que os professores do ensino básico dominem a matemática necessária para ensinarem às crianças do 1.º ciclo (a antiga escola primária, sublinhe-se) a matemática adequada, procurando transmitir-lhes o gosto pela disciplina, com a abertura de espírito suficiente para não prejudicarem o interesse e a curiosidade dos alunos que revelarem maior aptidão e interesse.

Independentemente das intenções dos seus promotores, suponho, a intervenção prevista nesse documento revelará mais uma vez os efeitos das correntes pedagógicas que vêm confundindo, desmotivando e frustrando professores e alunos e, no caso deste grau de ensino, impedindo as crianças de, na altura própria, adquirirem os instrumentos indispensáveis para progredirem nos níveis de ensino seguintes. Com mais do mesmo, os pobres docentes vão passar a saber ainda menos o que devem ensinar e os alunos o que devem aprender. E a qualificação dos Portugueses não passará de um propósito sempre adiado.

O défice é de conhecimentos fundamentais, de valorização do saber, de exigência e responsabilidade, devendo a pedagogia assumir a dimensão e o papel que a tornam útil. Que grau de intervenção é conferido aos bons professores de Matemática e aos representantes da boa e indispensável pedagogia que certamente haverá nas escolas superiores de educação? A pedagogia não pode substituir o estudo e o trabalho, quer dos professores, quer dos alunos. Os professores não podem só aprender a ensinar, têm de aprender pelo menos o que terão de ensinar. Tal como os alunos não podem só "aprender a aprender" (?!), mas têm de adquirir conhecimentos, só assim aprendendo a aprender e aprendendo a ensinar.

O falhanço dramático desta versão portuguesa da pedagogia dita nova, a imposição destas teorias delirantes, obrigaram, como se sabe, à descida da exigência, à depreciação do saber que conta, ao menosprezo do mérito de professores e alunos, à imposição generalizada de uma escola de "faz de conta".

E é aqui que os "pedagogos", muitos deles sem compreenderem aonde podem levar as posições que sustentam, passam a servir uma ideologia anti-racionalista à qual não preocupam os resultados e o insucesso escolares. Para essa ideologia, que vê na escola "a

Refere as consequências do Programa de Formação Contínua para os professores e para os alunos.

Refere-se de modo desagradável à profissionalização dos docentes.

Valoriza o mérito individual, em detrimento do processo pedagógico. Reconhece a existência de bons professores nas Escolas Superiores de Educação.

Caracteriza o *eduquês*. Valoriza o mérito individual dos alunos e dos professores.

Mostra incompreensão pelos procedimentos dos agentes identificados como defensores do *eduquês*. Indica a falta de conhecimentos destes

escola do conhecimento e do mérito burgueses", as crianças das classes sociais mais desfavorecidas estarão condenadas irremediavelmente ao insucesso. Logo, para ela, o saber, os conhecimentos que contam, a exigência e o mérito não são mais do que reveladores indesejáveis da distinção, da desigualdade, que a escola, afinal, apenas reproduzirá. Nada de mais verificadamente errado.

As desigualdades sociais e pessoais são, como é óbvio, condicionantes - por isso a boa escola apoia especificamente os mais desfavorecidos para que se realize a equidade e todos possam ir tão longe quanto possível - mas não são um estigma.

Querendo tornar todos iguais, a ideologia que se implantou, aberta ou insidiosamente, nas escolas portuguesas nivela por baixo, cretiniza, gerando a frustração e o abandono, aceitando a indisciplina e, por isso, semeando violência e intolerância, reproduzindo e agravando, ela sim, as desigualdades, condenando à exclusão e à pobreza as crianças que nasceram na exclusão e na pobreza. Impedindo que a escola seja, no grau que é justo e imperativo que seja, o ascensor cultural e social que só a escola pode ser. E numa escola dominada por esta ideologia, que diferença farão a alteração de programas, currículos e livros, a duração das aulas, as sucessivas reformas e mudança de ministros?

É esta a questão central da educação. Enquanto não for frontal e declaradamente enfrentada não haverá mudança no sistema educativo e Portugal não progredirá. As medidas administrativas que têm sido elogiadas à ministra da Educação, adequadas ou discutíveis, são paliativos, mudarão muito pouco, não justificam a esperança. Editor

* Antonio Gramsci, *Cadernos da Prisão*, XXIX, 1932,

** João Pedro da Ponte, "O ensino da matemática em Portugal: uma prioridade educativa?", *O Ensino da Matemática: Situação e Perspectivas*, Lisboa, CNE, 2003, p. 52.

*** Nuno Crato, *O "Eduquês" em Discurso Directo (no prelo)*, uma selecção de textos e intervenções que documentam o que vem sendo afirmado sobre as correntes pedagógicas em causa.

agentes.

Identifica a *boa escola* como a escola que apoia os mais desfavorecidos. Reconhece a *tertia* reprodutora, em educação.

Relaciona o *eduquês* com a reprodução de desigualdades sociais e pessoais. Reconhece a importância da cultura de escola em detrimento do discurso da regulamentação.

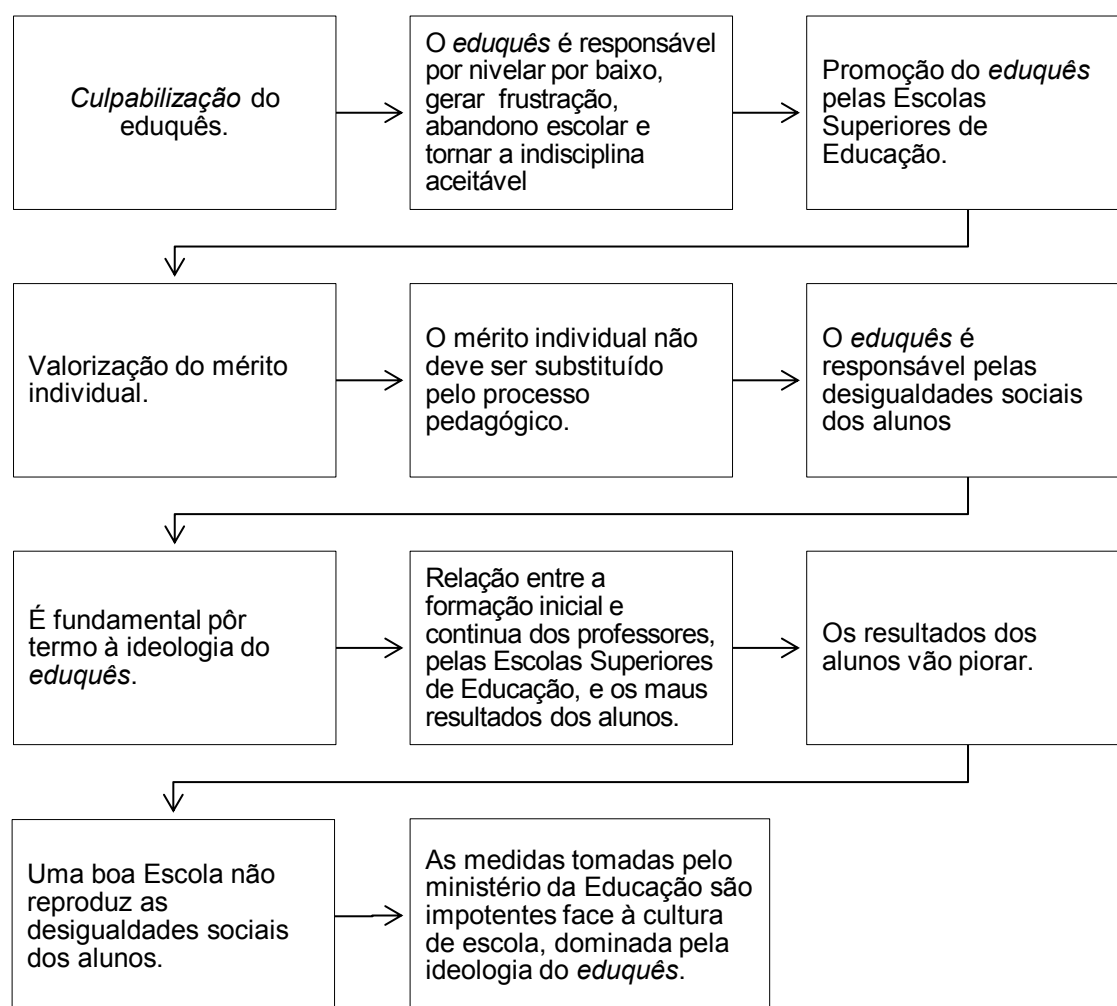
Descredibiliza o sucesso das medidas tomadas pela Ministra da educação.

Notas de rodapé.

Na leitura deste artigo de opinião de Guilherme Valente podemos registar duas considerações principais: a opinião muito pouco favorável para com a ideologia do *eduquês* e a relativa importância do discurso da regulação – Ministério da educação – para a mudança de práticas pedagógicas e de cultura de escola. Uma vez que se trata de um artigo longo a *Figura 5.82* esquematiza os assuntos de cada parágrafo permitindo leitura e uma análise mais claras, amplas e profundas.

A ideologia do *eduquês*, contestada ao longo do artigo, é promovida pelas Escolas Superiores de Educação, pois estas defendem a importância do processo pedagógico reduzindo o valor do mérito individual. O *eduquês* está identificado com o facilitismo escolar, com o fim dos exames escolares, com a indisciplina e com o abandono. Assim, algumas medidas tomadas pelo Ministério da educação levam os alunos a ter piores resultados, enquanto outras surgem insípidas perante a incrementação desta ideologia nos professores e nas escolas.

Figura 5.82 - Esquema da sequência do artigo.



Apesar de não termos observado marcas de primeira pessoa no artigo, encontrámos várias expressões que mostram o ponto de vista do comentador. Assim, no primeiro parágrafo somos esclarecidos a respeito da ideologia que se “implantou [...] nas escolas portuguesas” (linha 3), pois Guilherme Valente enumera consequências negativas do *eduquês*:

nivelar por baixo, cretiniza, gerando a frustração e o abandono, aceitando a indisciplina e, por isso, semeando violência e intolerância, reproduzindo e agravando, ela sim, as desigualdades, condenando

à exclusão e à pobreza as crianças que nasceram
na exclusão e na pobreza. (linhas 4 a 7)

É igualmente identificada como negativa a formação inicial dos professores de matemática, pelas Escolas Superiores de Educação: “Se é certo que o problema do ensino da matemática começa no básico e tem a ver com a formação dos professores” (linhas 23 e 27). Esta consideração vai-lhe permitir também mostrar indignação pela medida tomada pelo Ministério da educação na atribuição da formação contínua dos professores às mesmas instituições de ensino: “Será que os mesmos realizarão agora numas dezenas de horas o que não foram capazes de fazer em quatro anos?” (linhas 14 e 15).

No entanto, estão presentes expressões que o comprometem; assim Guilherme Valente identifica algumas decisões que devem ser tomadas, no que respeito à formação de professores: “é então evidente ser decisivo intervir nas instituições onde esses professores são formados, criando, como solução de mudança, um sistema de exames e selecção dos candidatos à docência por elas formados” (linhas 25 a 27). Esta expressão mostra como se pode operacionalizar um sistema seletivo nos professores.

Em “Os professores não podem só aprender a ensinar, têm de aprender pelo menos o que terão de ensinar” (linhas 64 e 65), o autor refere como a formação inicial dos professores de matemática deve efetuar-se, mas, nesta expressão, podemos ainda perceber que os professores não têm conhecimentos sobre aquilo que precisam de ensinar. Neste sentido, a formação prestada pelas Escolas Superiores de Educação é manifestamente negativa.

A suposição presente em “Vou fazer uma previsão: nos próximos anos o ensino da matemática vai piorar e os resultados reflectirão, naturalmente, essa realidade. Isto, claro, se não houver supressão da avaliação ou manipulação dos resultados” (linhas 28 a 30) reforça as proposições anteriormente referidas. Contudo, esta expressão, que prevê que o ensino da matemática irá piorar, tem um carácter já definido, pois o autor indica que os resultados alcançados, pelos alunos, só serão positivos, no futuro, caso haja a sua adulteração. É curioso notar que o comentador não esclarece quem será o responsável pela adulteração de resultados, nem a que resultados se refere.

Os argumentos apresentados são igualmente valorizados pelo recurso a outros textos. Guilherme Valente cita nomeadamente João Pedro da Ponte (linhas 32 a 34) e Nuno Crato (linhas 38 a 40); além citar indiretamente António Nóvoa e a Ministra da educação.

Tendo em conta que as omissões são, muitas vezes, tão importantes como as verbalizações presentes, verificamos que neste artigo não é feita referência à opinião de agentes educativos (e.g. alunos, pais ou professores), nem à forma como decorre a formação inicial de professores nas Universidades. É igualmente relevante considerarmos a ausência de referências às desigualdades, que eventualmente surjam numa escola em que

a ideologia do *eduquês* não tenha sido implementada.

De forma idêntica ao que operacionalizámos para os outros artigos, procurámos no artigo de opinião “*Eduquês*” escondido com ministra de fora os termos *alunos*, *educação*, *ensino*, *Escola*, *professores* e *qualidade*. A Tabela 5.62 identifica os termos referidos; na coluna da direita registámos algumas observações.

Tabela 5.62 - Verbalização dos termos *alunos*, *educação*, *ensino*, *Escola*, *professores* e *qualidade*.

Termos	Verbalizações	Observações
Alunos	para não prejudicarem o interesse e a curiosidade dos alunos que revelarem maior aptidão e interesse	Referência ao mérito individual e sua valorização.
	desmotivando e frustrando professores e alunos	Ligação entre professores e alunos. Responsabilização do <i>eduquês</i> .
	os pobres docentes vão passar a saber ainda menos o que devem ensinar e os alunos o que devem aprender.	Desvalorização da profissionalidade dos professores. Previsão negativa para o futuro.
	A pedagogia não pode substituir o estudo e o trabalho, quer dos professores, quer dos alunos.	Comparação entre a importância do mérito individual e o processo pedagógico.
Educação	é algo idêntico aquilo que a ministra da Educação acaba de fazer atribuindo a formação contínua (recuperação) dos professores do ensino básico para o ensino da matemática às Escolas Superiores de Educação	Ligação entre professores e alunos. Referência à Ministra da educação e à sua tomada de decisão. Identificação das Escolas Superiores de Educação com a formação inicial de professores. Comparação da formação contínua dos professores de matemática com um ato de recuperação.
	a ministra manifesta agora, inequivocamente, a sua ligação ao grupo do <i>eduquês</i> dominante no sector da educação do PS	Ligação entre o <i>eduquês</i> e um partido político, o Partido Socialista. Por inferência, o <i>eduquês</i> pode estar ligada a forças políticas de <i>esquerda</i> .
	à sua clientela com forte implantação nas escolas superiores de educação	Identificação da Ministra da educação com o <i>eduquês</i> . Promoção do <i>eduquês</i> pelas Escolas Superiores de Educação.
	representantes da boa e indispensável pedagogia que certamente haverá nas escolas superiores de educação?	Interrogação. Refere o papel que os professores não seguidores do <i>eduquês</i> têm nas Escolas Superiores de Educação.
	É esta a questão central da educação	Isolamento da argumentação em torno do <i>eduquês</i> .
	As medidas administrativas que têm sido elogiadas à ministra da Educação	Referência positiva às medidas administrativas tomadas pela Ministra da educação
Ensino	dos professores do ensino básico	Indicação de um grau de ensino.
	ensino da matemática	Identificação de uma disciplina.
	o problema do ensino da matemática	Identificação de uma dificuldade. Valorização de uma disciplina ou área do

	o ensino da matemática vai piorar	saber.
	os professores do ensino básico dominem a matemática necessária para ensinarem às crianças do 1.º ciclo	Identificação dos professores de um nível de ensino.
	deste grau de ensino	Referência desprestigiante.
	para progredirem nos níveis de ensino seguintes	Indicação de um grau de ensino.
Escola	A ideologia que se implantou, aberta ou insidiosamente, nas escolas portuguesas	Condição que permite, aos alunos, fazerem progressos escolares.
	a escola nova é apresentada como democrática, quando, na realidade, está destinada a perpetuar as diferenças sociais	Referência negativa ao <i>eduquês</i>
	escolas superiores de educação	Relaciona a <i>escola nova</i> com a reprodução de desigualdades.
	à sua clientela com forte implantação nas escolas superiores de educação	Referência às Escolas Superiores de Educação como formadoras de professores.
	a cultura que transportam para a escola	Referência pejorativa à profissionalização dos professores.
	a afirmar ser aceitável a indisciplina nas escolas	Consequência do <i>eduquês</i> : a indisciplina.
	a antiga escola primária, sublinhe-se	Desvalorização dos saberes a adquirir no 1.º ciclo do ensino básico.
	imposição generalizada de uma escola de "faz de conta".	Descaracterização da escola.
	Para essa ideologia, que vê na escola "a escola do conhecimento e do mérito burgueses",	Referência à reprodução das desigualdades sociais e ao <i>eduquês</i> .
	que a escola, afinal, apenas reproduzirá.	
	a boa escola apoia especificamente os mais desfavorecidos	
	Impedindo que a escola seja, no grau que é justo	
	o ascensor cultural e social que só a escola pode ser.	
	E numa escola dominada por esta ideologia	
Professores	professores do ensino básico para o ensino da matemática	Identificação de um grupo de docentes.
	a formação dos professores nas instituições onde esses professores são formados	Referência à profissionalização dos professores pelas Escolas Superiores de Educação.
	Programa de Formação Contínua	Identificação do programa definido pelo Ministério da educação com a intenção

em Matemática para Professores	de melhorar a profissionalização dos professores, em matemática.
intervenção do Professor António Nóvoa,	Citação de Nuno Crato a respeito de uma intervenção de António Nóvoa.
fazer com que os professores do ensino básico dominem a matemática	Referência pejorativa à profissionalização dos professores.
desmotivando e frustrando professores e alunos	Ligação entre os professores e os alunos.
Que grau de intervenção é conferido aos bons professores	Interrogação.
A pedagogia não pode substituir o estudo e o trabalho, quer dos professores, quer dos alunos.	Papel dos professores não seguidores do <i>eduquês</i> nas Escolas Superiores de Educação.
Os professores não podem só aprender	Comparação entre o mérito individual e o processo pedagógico.
menosprezo do mérito de professores	Ligação entre professores e alunos.
	Referência negativa à profissionalização dos professores.
Qualidade	

Pela leitura e interpretação da *Tabela 5.62* podemos verificar que os termos escolhidos surgem, por várias vezes, no artigo em análise; contudo o termo *qualidade* nunca é utilizado. Mostra também que *alunos* aparece ligado ao termo *professores*, pelo que podemos inferir que a má qualidade do ensino se deve à má formação de professores prestada pelas Escolas Superiores de Educação, pois estas instituições estão ligadas à ideologia do *eduquês*. Referimos novamente que a valorização do processo pedagógico, ligada no discurso do artigo ao *eduquês*, é responsável pela manutenção das desigualdades sociais entre os alunos.

As metáforas e as imagens figuradas que encontrámos no artigo foram registadas e agrupadas (*Figura 5.83*) de forma idêntica ao procedimento que tivemos com os outros artigos já analisados. As cores dos campos da figura correspondem às cores com que as metáforas e as imagens figuradas foram explicitadas na desmontagem do artigo, em *Apêndice XXIV*.

A construção e a análise da *Figura 5.83* permitem-nos considerar como a educação, a gestão e a regulação estão representadas. Podemos verificar que a gestão tem um maior número de metáforas ou de imagens figuradas, em relação aos outros dois grupos. Isto apesar de um dos termos muito usado no discurso gestor (qualidade) não aparecer no artigo.

Figura 5. 83 - **Metáforas e imagens figuradas presentes no artigo.**

Educação	Gestão	Regulação
• nivela por baixo • a escola nova • formação contínua • ensino básico • correntes pedagógicas irracionais • grupo do eduquês • e à sua clientela • básico • um sistema de exames • teorias pedagógicas • a indisciplina nas escolas • de tragédia educativa • a antiga escola primária • a matemática adequada • correntes pedagógicas • grau de ensino • pedagogia assumir a dimensão e o papel que a tornam útil. • representantes da boa e indispensável pedagogia • A pedagogia não pode substituir o estudo e o trabalho • "aprender a aprender" • pedagogia dita nova • teorias delirantes • uma escola de "faz de conta". • E é aqui que os "pedagogos", • os conhecimentos que contam, • sistema educativo	• as crianças que nasceram na exclusão e na pobreza • selecção dos candidatos • supressão da avaliação • manipulação dos resultados • Baixa-se a exigência • instrumento de selecção • os instrumentos indispensáveis • progredirem nos níveis de ensino • os pobres docentes • qualificação dos Portugueses • O défice é de conhecimentos fundamentais • valorização do saber • de exigência e responsabilidade • descida da exigência • depreciação do saber que conta, • mérito de professores e alunos • insucesso escolares • "a escola do conhecimento e do mérito burgueses" • classes sociais mais desfavorecidas estarão condenadas irremediavelmente • As desigualdades sociais e pessoais • nivela por baixo • abandono • condenando à exclusão • pobreza • ascensor cultural e social • Portugal não progredirá • são paliativos, mudarão muito pouco,	• "Eduquês" escondido com ministra de fora • Confiar ao corruptor a recuperação do corrompido • ministra • sector da educação do PS • secretário de Estado • Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º Ciclo • Um documento • inúmeros papéis • alteração de programas, currículos e livros, a duração das aulas, as sucessivas reformas e mudança de ministros? • As medidas administrativas que têm sido elogiadas à ministra da Educação,

Assim, podemos supor que o discurso do artigo tem um cariz gestionário; a argumentação em torno da ideologia do *eduquês*, realizada pelo comentador, parece estar mais aproxima da gestão do que da educação ou da regulação. São, no entanto, utilizadas metáforas da regulação, quando se dá visibilidade às decisões tomadas pela Ministra da educação, para defender os seus propósitos.

Discussão. Através da ACD ao artigo “*Eduquês*” escondido com ministra de fora é possível inferirmos que, ao contrário do que a ideologia do *eduquês* defende, é necessário implementar uma ideologia que vise a valorização do conhecimento, da exigência e do mérito de forma a diminuir o mal-estar que se vive nas escolas, o abandono escolar, a violência e as desigualdades entre os alunos.

5.4.3.4 – Lições dos Mestres. Colocámos a desmontagem do artigo em *Apêndice XXVII*, com a intenção de tornar a ACD facilmente comprovada. Assinalámos, na margem direita, as linhas que compõem o artigo, para tornar a referência a expressões mais fácil, na margem esquerda registámos alguns comentários.

Este artigo, de José Manuel Fernandes, assume o valor de editorial, com as características que identificámos, no capítulo II. Relembramos que estudámos outro artigo de José Manuel Fernandes, *Claudicar nos Exames*, em 5.4.1.4; pelo que não iremos repetir a abordagem que fizemos ao editor.

As marcas de primeira pessoa presentes no artigo correspondem a citações retiradas do livro de George Steiner (linhas 14, 15, 16, 19, 21, 32, ...). Assim, não encontramos marcas de discurso direto, mas apenas excertos de outros textos bem marcados, provavelmente com a finalidade de explicitar a sua autoria e de valorizar a argumentação do editor.

Todavia, encontramos marcas de primeira pessoa, no plural, estas correspondem ao discurso do editor: “depois de termos conhecido um relatório da OCDE” (linha 5); “Comecemos por George Steiner” (linha 8); “Talvez seja pedir de mais esperar tanto dos nossos educadores” (linha 36). Estas marcas cativam e aproximam os leitores da argumentação.

No segundo parágrafo, o editor faz referência às duas razões que o terão conduzido a escrever este artigo, ou seja, ao seu contexto de produção: o início do terceiro período letivo, normalmente pautado pela realização de exames escolares, e a divulgação de um relatório da OCDE sobre a educação. No entanto, é no parágrafo seguinte que José Manuel Fernandes explica o título: “Comecemos por George Steiner, a quem o título desde editorial foi tomado por empréstimo” (linhas 8 e 9).

Sobre o contexto de consumo, podemos referir que encontrámos no blogue *Bichos Carpinteiros*¹¹⁷ o comentário pouco assertivo de Joana Amaral Dias: “Como JMF [José Manuel Fernandes] se limitou a picotar e colar umas tantas dessas ‘reflexões’ sobre a relação professor-aluno, parece não ter aprendido muito com as lições”. No entanto, o site

¹¹⁷ Disponível dezembro 10, 2010, em http://bichos-carpinteiros.blogspot.com/2006_04_01_archive.html.

da Associação Portuguesa de Famílias Numerosas disponibiliza o artigo¹¹⁸, o que pode mostrar algum apreço pelo discurso presente no artigo.

O artigo está inscrito na *Tabela 5.63*. Como é habitual, o assunto de cada parágrafo foi registado na coluna da direita, foi identificado o autor, a publicação e o título do artigo. Este artigo é constituído por 51 linhas e por 8 parágrafos.

Tabela 5.63 - Apresentação do artigo *Lições de Mestres* e sequência dos assuntos referidos pelo editor.

Editorial <i>Público</i> Data de publicação: 2006, abril 06 Título: <i>Lições de Mestres</i> Autor: José Manuel Fernandes	
Parágrafos	Assunto de cada parágrafo
<i>Alguns conselhos de grandes mestres sobre algumas verdades esquecidas pelo sistema educativo</i>	Introduz o artigo identificando o seu assunto.
<i>Na semana em que centenas de milhares de alunos regressam às aulas com exames à vista, e depois de termos conhecido um relatório da OCDE que se referia às graves debilidades da Educação em Portugal, talvez seja útil dar a palavra a outros para recordar algumas verdades demasiadas vezes esquecidas.</i>	Contextualiza a produção do artigo: início do terceiro período (aproximação à data dos exames nacionais) e divulgação de um relatório da OCDE.
<i>Comecemos por George Steiner, a quem o título desde editorial foi tomado por empréstimo. De um outro seu livro recentemente editado em Portugal e onde, em conversa com Céleste Ladjali, debate a relação professor-aluno, retiremos algumas reflexões.</i>	Justifica o título: a edição, em Portugal, de um livro de George Steiner.
<i>A primeira é sobre a importância de exercitar a memória e de decorar, dois valores em desuso numa escola onde se tende a privilegiar apenas a "compreensão": "Creio profundamente que quando abandonamos a aprendizagem de cor - e a criança pode aprender muito depressa, de modo admirável, se negligenciarmos a memória, se não a mantivermos à maneira do atleta que exercita os seus músculos, ela definha. Hoje, a nossa escola é de amnésia planificada". Amnésia que vai de se considerar inútil tanto decorar um poema como a tabuada.</i>	Salienta o valor da memorização no ensino. Dá exemplos reais.
<i>A segunda é sobre como estimular a aprendizagem: "O horror do nosso ensino, da sua falsa realidade (...) é minorar os sonhos da criança. (...) A grande alegria só começa quando se diz: "Ainda não compreendi, mas vou compreender. Ainda não sonhei, mas vou sonhar". Ao nivelar, ao fazer uma falsa democracia da mediocridade, mata-se na criança a possibilidade de ultrapassar os seus limites sociais, domésticos, pessoais e até físicos." Steiner prossegue elogiando a</i>	Mostra indignação perante a despromoção do conhecimento. Defende a perseverança como talento individual. Cita Steiner: a escola é capaz de promover a ascensão social dos alunos. Nega a Teoria da

¹¹⁸ Disponível dezembro 10, 2010, em <http://www.apfn.com.pt/Noticias/Abr2006/240406b.htm>.

atitude mais vulgar nos Estados Unidos de dizer naturalmente a cada criança que "vai ultrapassar os pais", um "melhorismo" que recorda já ter sido notado por Tocqueville.

Reprodução de Bourdieu.

A terceira é sobre a capacidade de não abafar a diferença e estimular os talentos. O velho professor recorda uma história passada com o pintor Paul Klee, aos seis anos, que, face a um exercício onde se pedia para desenhar um aqueduto, o fez colocando sapatos em todos os pilares. Steiner vê nesse episódio uma "sinapse de génio" que, felizmente, o professor não reprimiu, pelo contrário. Disse antes aos pais que tivessem atenção, "pois algo de enorme poderá acontecer". Aconteceu, como todos sabemos, e algo devemos a esse professor que não esmagou a criança "dentro de uma estrutura social de igualitarismo", lugar onde se poderia destruir para sempre "a possibilidade do milagre que é a grande obra".

Identifica o direito à diferença, na Escola. Reconhece a importância de bons professores para a motivação e desenvolvimento dos alunos.

Talvez seja pedir de mais esperar tanto dos nossos educadores, mas então que dizer de um pai que, há 176 anos, ao entregar o seu filho à escola primária, pedia "apenas" ao professor: [Faça-o] aprender que nem todos os homens são justos, nem todos são verdadeiros, mas, por favor, diga-lhe que por cada vilão há um herói, que por cada egoísta há também um líder dedicado, ensine-lhe que por cada inimigo haverá também um amigo, ensine-lhe que mais vale uma moeda ganha que uma moeda encontrada, ensine-o a perder, mas também a saber gozar a vitória, (...) faça-o maravilhar-se com os livros, mas deixe-o também perder-se com os pássaros do céu, as flores do campo, os montes e os vales. (...) Ensine-o a acreditar em si, mesmo se sozinho contra todos. (...) Ensine-o a nunca entrar no comboio simplesmente porque os outros também entraram. Ensine-o a ouvir a todos, mas, na hora da verdade, a decidir sozinho, ensine-o a rir quando está triste e explique-lhe que por vezes os homens também choram. Ensine-o a ignorar as multidões que reclamam sangue e a lutar só contra todos, se ele achar que tem razão"?

Faz referência pouco favorável à profissionalidade dos professores portugueses. Discurso literário de Abraham Lincoln dirigido à escola sobre a importância do mérito e do esforço individual.

Pedido exigente, sem dúvida, e também ambicioso. Mas pedido que todos os pais deviam repetir, seguindo exemplo de quem primeiro o formulou: Abraham Lincoln.

Defende que os pais devem ser exigentes para com o desempenho e as funções dos professores.

O autor começa por identificar o assunto do artigo, o contexto da sua produção e por justificar a razão do título. Posteriormente, defende os seus pontos de vista em relação ao sistema de ensino apoiando-se no relatório da OCDE, embora nunca cite ou faça referência aos seus dados e justifica-se com George Steiner, Paul Klee e Abraham Lincoln.

Num olhar mais atento, podemos reparar que os agentes a quem Jos3 Manuel Fernandes recorre s3o 3mpares e pertencem a categorias diferentes: a Organiza33o para a Coopera33o e Desenvolvimento Econ3mico¹¹⁹ visa promover pol3ticas gestiona3rias; George Steiner 3 professor, cr3tico de literatura e autor de in3meros artigos, e obras; Paul Klee (1879 – 1940) foi um artista pl3stico conceituado e Abraham Lincoln (1809 – 1865) foi o 16.º presidente dos Estados Unidos da Am3rica e tornou-se tamb3m conhecido por ser o modelo do homem que sobe na vida a pulso, al3m de outros m3ritos.

Estes agentes, apesar de pertencerem a campos diferentes – da gest3o, das humanidades, da criatividade e da regula33o –, merecem a confian3a do editor. O relat3rio da OCDE permite criticar o sistema educativo portugu3s, George Steiner enumerar diferentes aprecia33es, Paul Klee justificar o direito 3 diferen3a e Abraham Lincoln defender a import3ncia do m3rito e do esfor3o individual.

A respeito da publica33o de George Steiner, referida por Jos3 Manuel Fernandes, Estrela (2005)¹²⁰ indica:

George Steiner, um dos mais brilhantes e fecundos pensadores da actualidade, proferiu, no ano lectivo de 2001-2002, na Universidade de Harvard, um conjunto de li33es-confer3ncias, que a Gradiva acaba de editar, em Portugal, sob o t3tulo de *As Li33es dos Mestres*. A obra trata, em 3ltima inst3ncia, de um s3 tema: as rela33es entre mestres e disc3pulos (e n3o especificamente entre professores e alunos).

Recorrendo a Steiner a memoriza33o 3 valorizada estando esta relacionada com a escola centrada no saber. Por seu turno, Jos3 Manuel Fernandes localiza o valor da memoriza33o com a escola do passado (linhas 16 e 17). No entanto, 3 depreciada a compreens3o no processo de ensino-aprendizagem: “A primeira 3 sobre a import3ncia de exercitar a mem3ria e de decorar, dois valores em desuso numa escola onde se tende a privilegiar apenas a ‘compreens3o’”:(linhas 12 e 13).

O discurso do artigo defende tamb3m o valor da Escola na ascens3o social de cada indiv3duo: “Ao nivelar, ao fazer uma falsa democracia da mediocridade, mata-se na crian3a a possibilidade de ultrapassar os seus limites sociais, dom3sticos, pessoais e at3 f3sicos” (linhas 22 a 24). Esta express3o mostra-nos, de forma impl3cita, que o autor recusa aceitar a Teoria da Reprodu33o defendida por Bourdieu, de outro modo a reprodu33o das desigualdades pela Escola 3 consequ3ncia da falta de rigor e de exig3ncia.

Muito provavelmente para refor3ar o seu ponto de vista, o editor refere como a Escola pode limitar o desenvolvimento da criatividade de cada aluno recorrendo a um

¹¹⁹ No documento *Os Princ3pios da OCDE Sobre o Governo das Sociedades*, publicado em 2004, podemos ler: “os Princ3pios da OCDE sobre o Governo das Sociedades tornaram-se uma refer3ncia internacional para decisores pol3ticos, investidores, sociedades e outros sujeitos com interesses relevantes em todo o mundo” (p. 3). Dispon3vel dezembro 27, 2011, em <http://www.oecd.org/dataoecd/1/42/33931148.pdf>.

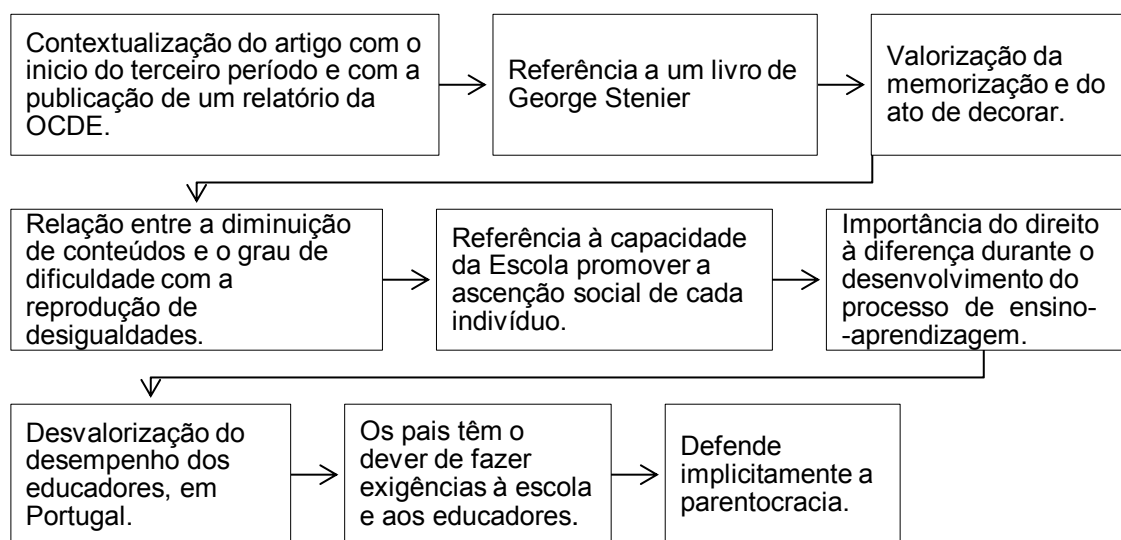
¹²⁰ Dispon3vel mar3o 21, 2010, em <http://www.educare.pt/educare/Opinio.Artigo.aspx?contentid=1037623147E23A1FE0440003BA2C8E70&channelid=1037623147E23A1FE0440003BA2C8E70&schemaid=&opsel=2>.

episódio passado na infância de Paul Klee: “Aconteceu, como todos sabemos, e algo devemos a esse professor que não esmagou a criança” (linhas 32 e 33).

José Manuel Fernandes apoia-se, no final do editorial, em Abrahm Lincoln que permite mostrar como as suas reflexões são realizáveis: “Talvez seja pedir de mais esperar tanto dos nossos educadores, mas então que dizer de um pai que, há 176 anos, ao entregar o seu filho à escola primária” (linhas 36 e 37). Nesta expressão, é ainda clara a desvalorização da profissionalidade dos educadores portugueses.

A Figura 5.84 apresenta esquematicamente a sequência dos assuntos no editorial.

Figura 5.84 - Esquema da sequência do artigo.



No artigo podemos encontrar marcas de modalização na expressão: “Mas pedido que todos os pais deviam repetir, seguindo exemplo de quem primeiro o formulou: Abraham Lincoln” (linhas 51 e 52). Esta citação, além de mostrar a atualidade do discurso de Abraham Lincoln, e, por isso, justificar a sua inclusão no artigo, evidencia ainda que os pais têm o dever de participar nas decisões escolares dos seus filhos. Por outras palavras, de colocar exigências à Escola e aos professores.

A Tabela 5.64 identifica os termos alunos, educação, ensino, Escola, professores e qualidade no artigo *Lições de Mestres*. Na coluna mais à direita da tabela registámos algumas observações.

Tabela 5.64 - Verbalização dos termos *alunos, educação, ensino, escola, professores e qualidade*.

Termos	Verbalizações	Observações
Alunos	centenas de milhares de alunos regressam às aulas com exames à vista	Caracterização do terceiro período letivo com referência à realização de exames.
	debate a relação professor-aluno,	Referência ao conteúdo do livro de George Steine: relação entre

		professores e alunos.
Educação	graves debilidades da Educação em Portugal,	Referência ao relatório da OCDE com imagem negativa da Educação formal, em Portugal.
Ensino	“O horror do nosso ensino, da sua falsa realidade (...) é minorar os sonhos da criança.”	Citação de George Steiner. Implicitamente refere as consequências dos efeitos do chamado “nivelar por baixo”.
Escola	dois valores em desuso numa escola onde se tende a privilegiar apenas a “compreensão”: Hoje, a nossa escola é de amnésia planificada	Valorização da memorização e do ato de decorar. Redução da importância da compreensão. Mostra oposição entre a escola centrada no saber e a escola centrada no aluno, com provável preferência pela primeira.
Professores	relação professor-aluno, velho professor recorda uma história passada com o pintor Paul Klee felizmente, o professor não reprimiu, pelo contrário. devemos a esse professor que não esmagou a criança pedia “apenas” ao professor:	Referência ao conteúdo do livro de George Steiner: relação entre professores e alunos. Legitima o prosseguimento da argumentação com recurso às citações de Steiner. A referência a este artista implicitamente revela o valor do conhecimento “pedagógico” de há dois séculos. Valorização da atuação do professor em garantir o direito à diferença e em promover a criatividade. Através da contradição, valoriza as exigências de Abraham Lincoln para com a Escola.
Qualidade		

À semelhança do artigo de opinião “*Eduquês*” *Escondido com Ministra de Fora*, também neste artigo não aparece o termo *qualidade*, embora possa ter uma estrutura gestinária. Os termos *ensino*, *escola* e *professor* surgem quase sempre com o intuito de permitirem, ao autor, fazer as reflexões críticas a respeito do que deveria ser a prática pedagógica das nossas escolas. Deste modo, é esquecida ou ignorada a opinião dos professores. Tal como é omitida a referência às desigualdades e aos aspetos negativos que podem caracterizar a escola tradicional, ou centrada no saber.

Parece-nos que o levantamento e a classificação de metáforas e de imagens figuradas presentes no artigo (Figura 5.85) podem ajudar-nos a esclarecer esta dúvida.

Figura 5.85 - Metáforas e imagens figuradas presentes no artigo.

Bélico	Educação	Gestão	Regulação
• O horror do nosso ensino • mata-se na criança • não esmagou a criança • os homens também choram • Ensine-o a ignorar as multidões que reclamam sangue	• sistema educativo • exames à vista • relação professor-aluno • exercitar a memória • aprendizagem de cor • amnésia planificada • estimular a aprendizagem • Ainda não compreendi, mas vou compreender • Ainda não sonhei, mas vou sonhar • a possibilidade do milagre que é a grande obra • escola primária • maravilhar-se com os livros • perder-se com os pássaros do céu	• possibilidade de ultrapassar os seus limites sociais, domésticos, pessoais e até físicos • vai ultrapassar os pais • não abafar a diferença e estimular os talentos • uma estrutura social de igualitarismo • mais vale uma moeda ganha que uma moeda encontrada • acreditar em si • nunca entrar no comboio simplesmente porque os outros também entraram	• falsa democracia da mediocridade

A Figura 5.85 mostra-nos que, parte dos argumentos presentes no discurso deste artigo estão estruturados em volta do conceito de guerra, o que realça a sua importância. Em “mata-se na criança a possibilidade de ultrapassar os seus limites sociais, domésticos, pessoais e até físicos” (linhas 24 e 25), José Manuel Fernandes reforça o valor que a redução de conteúdos letivos pode ter na vida futura de cada aluno. Sendo a consequência desse ato pedagógico equiparada ao valor da própria Vida do aluno. De um modo análogo, em “algo devemos a esse professor que não esmagou a criança” (linha 34), além de referir a influência que os professores têm no percurso de vida dos alunos, salienta a importância da profissionalização dos professores e sobretudo do seu profissionalismo. Um mau professor é, portanto, equiparado a um assassino de crianças. É interessante notar que o editor serve-se de um discurso belicoso para caracterizar o sistema educativo e, assim, tocar na gestão. A área da educação e a da gestão parecem estar equiparadas, no entanto a da regulação é visivelmente menor.

Discussão. Através da ACD do artigo *Lições dos Mestres* podemos deduzir que o desprezo pela memorização, pelo valor do mérito individual e pelo direito à diferença são responsáveis tanto pela degradação da educação, em Portugal, como pela reprodução das

desigualdades sociais. Não obstante, podemos ainda inferir que os pais têm o dever de intervir no processo educativo dos seus filhos.

5.4.4 - Debate: os métodos de ensino

Nos quatro artigos estudados é visível como o discurso da educação se confronta com o da gestão ou da regulação. Percebemos igualmente que os comentadores se interessam pela Escola para todos, algumas vezes intitulada de escola de massas.

No entanto, os argumentos apresentados para a promoção de uma Escola melhor são divergentes. Se em *A Educação Artística como Prioridade* é valorizado o ensino artístico, em *“Eduquês” escondido com ministra de fora* são defendidos a exigência e o mérito individual. Não podemos deixar de salientar que no artigo *Lições dos Mestres* transparece a relação entre a parentocracia e a meritocracia.

5.5 – Última Página

A obra de Fragonard – *A Educação faz Tudo* – revela uma criança a ensinar habilidades a dois cães. Este quadro chamou também a atenção de Lima (2010): “parece difícil deixar de pensar na situação de confusão terminológica e de sincretismo conceptual que é hoje observável em torno das políticas e das práticas de educação, formação e aprendizagem ao longo da vida, ou na certeza inabalável da afirmação contida no título atribuído à pintura” (p. 42). Assim, podemos refletir se a educação faz realmente tudo, como parece sugerir a mensagem de Fragonard, ou se podemos aceitar as perspetivas defendidas por Bernstein e por Bourdieu.

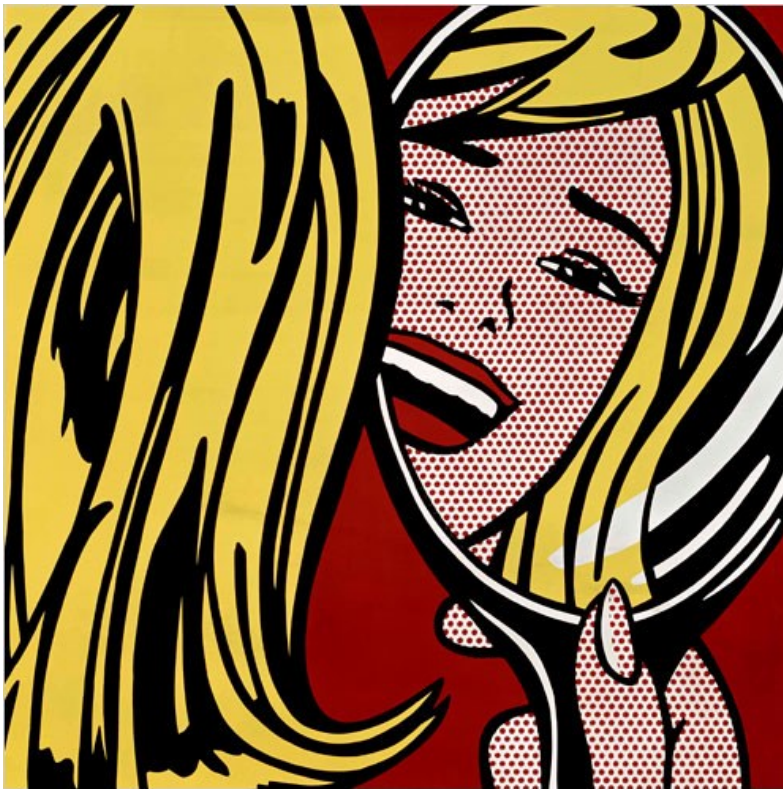
Neste capítulo começámos por querer entender a importância da crise na Escola e por discutir as suas relações com as diferentes forças políticas, pois tínhamos percebido, no capítulo anterior, que a parentocracia, ao permitir a diferenciação da escolarização em função do grupo social, poderia conduzir ao *mandato meritocrático renovado* (Stoer e Magalhães, 2005).

Assim, tornou-se essencial ler e analisar artigos de opinião que abordassem a importância do mérito individual. Pelo estudo que desenvolvemos, notámos que se alguns autores anunciam a sua insatisfação perante o desempenho da escola, por ainda não cumprir as promessas de igualdade, para outros esta perdeu a capacidade de distinguir, ou seja, de seleccionar.

Por outro lado, não podemos ignorar a perspetiva de Teodoro (2010) que salienta que à agenda global hegemónica no campo da educação imposta a partir desse conceito de qualidade se deva contrapor uma outra assente na palavra-chave da coesão social, o que implicará uma preocupação dominante com a equidade, a inclusão educativa e a celebração

de boas práticas. O que nos leva a parafrasear Apple (2008): “It is important to realize that education is a part of society. It is not something alien, something that stands outside” (p. 252)

Conclusão



Roy Lichtenstein (1964). *Girl in Mirror*.

*The facts we see depend on where we are placed, and the
habits of our eyes.*

Lippman (2004, p. 44)

No decorrer desta investigação, procurámos produzir um texto legível, crítico e criticável, delineado em torno do problema de investigação definido e das hipóteses de estudo determinadas. Pretendemos que a Tese de Doutoramento: *Um outro olhar, a escola nos artigos de opinião* fosse um texto único em que pudesse ser analisada e discutida a imagem dada da Escola pelos comentadores do *Diário de Notícias* e do *Público*. Por conseguinte, procurámos trabalhar de forma articulada os conceitos chave e as diferentes perspetivas apontadas por vários autores; rejeitámos, por isso, a compartimentação de assuntos, utilizando uma metodologia comum em todos os capítulos. Expressámo-nos na primeira pessoa do plural por entendermos que o escritor está sempre presente no texto, uma escolha que implicou a desmistificação da investigação objetiva, neutra e, de certa forma, monolítica.

Abrimos cada capítulo da Tese, bem como a introdução e a conclusão, com uma pintura ou serigrafia. Esta opção não foi inocente: julgamos que através dos objetos de Arte escolhidos se encontram metáforas capazes de revelar alguns dos nossos sentimentos, valores e opiniões. No entanto, como afirma Bourdieu (2005):

paradoxalmente, o mundo da imagem é dominado pelas palavras. A fotografia não é nada sem a legenda que diz o que devemos ler – *legendum* –, quer dizer, muitas vezes, lendas, que farão ver qualquer coisa que se queira, seja o que for. (p. 12)

Por consequência, podemos mencionar a importância de só no final de cada capítulo termos feito referência às metáforas que encontrámos em cada quadro. Apesar disso, realçamos a natural subjetividade na definição das metáforas para cada um dos quadros. O mesmo autor defende ainda que a imagem tem o poder de fazer ver e fazer crer: “Esta potência de evocação tem efeitos na mobilização. Pode fazer existir ideias ou representações, mas também grupos” (p. 14). Esta perspetiva de Bourdieu (2005) também nos chama a atenção para a importância das primeiras páginas dos jornais. Não obstante lhes termos dado algum valor, este foi insuficiente para que conseguíssemos realizar a sua ACD.

Do mesmo modo, desejámos que cada capítulo terminasse da mesma forma, com o título *Última página*, pois considerámos que as conclusões não deveriam estar presentes apenas numa única parte do texto, ou seja, deveriam participar no capítulo em discussão.

É natural, pelas leituras que fizemos, que textos de autores como Bernstein, Bourdieu, Brown e Fairclough estivessem envolvidos em toda a investigação; no entanto, outros autores apareceram igualmente de forma relevante no seu desenrolar (e.g. Giddens, Lima, Magalhães, Morais, Ponte, Stoer e Teodoro).

Com a finalidade de compreendermos as intenç3es e as consequ3ncias dos artigos de opini3o sobre a Escola, realiz3mos, al3m da natural revis3o de literatura, uma entrevista 3 diretora-adjunta do *Di3rio de Not3cias*, Filomena Martins, e ao diretor-adjunto do *P3blico*, Nuno Pacheco. Estas entrevistas foram realizadas numa etapa ainda precoce da investigaç3o, no final de 2009. Foi importante anteciparmos a recolha destas entrevistas, pois a informaç3o reunida deu-nos alguma segurança no rumo da investigaç3o e permitiu-nos esbater algumas d3vidas, nomeadamente no agendamento de not3cias e na import3ncia dos comentadores para os jornais em estudo.

Observ3mos, assim, que os comentadores podem condicionar e construir a realidade social, pois est3o socialmente bem posicionados. Por3m, podem tamb3m reconstru3-la, dado que t3m poder social. Os diretores do jornal e comentadores dominam as l3gicas inerentes 3 produç3o do discurso, pois este dom3nio d3-lhes autoridade perante os leitores. N3o devemos ignorar que s3o estes os agentes que aparecem em debates televisivos o que, segundo Bourdieu (2005), lhes confere vantagem: “n3o v3o 3 televis3o para dizer alguma coisa, mas por raz3es de ordem muito diferente, nomeadamente para se mostrarem e serem vistos” (p. 4).

Recorremos principalmente aos trabalhos de Bernstein (1975, 2000, 2001, 2001a) para identificarmos os valores e as expetativas da *nova classe m3dia*. Este grupo social valoriza e investe no capital cultural e n3o na propriedade. Podemos, deste modo, concluir que a *nova classe m3dia* se interessa por uma produç3o mais baseada no conhecimento e na informaç3o. Confrontamo-nos, ent3o, com a import3ncia do capital e com a quest3o das desigualdades escolares entre os alunos, o que nos levou a analisar Bourdieu (1973, 1979, 1984, 2004), que considera as desigualdades escolares como resultado dos desajustes sociais e culturais. Por outro lado, tornou-se conjuntamente vis3vel que 3 classe m3dia pertencem as estrat3gias de reproduç3o. Pela revis3o de literatura que realiz3mos, conclu3mos que a fam3lia dos alunos n3o 3 um fator neutro para o sucesso escolar dos alunos. De acordo com Bourdieu e Passeron (1970):

[...] toute AP [action p3dagogique], que celle-ci soit exerc3e par tous les membres 3duqu3s d’une formation sociale ou d’un groupe familial auxquels la culture d’un groupe ou d’une classe conf3re cette t3che (3ducation familiale) ou par le syst3me d’agents explicitement mandat3s 3 cet effet par une institution 3 fonction directement ou indirectement, exclusivement ou partiellement 3ducative (3ducation institutionnalis3e) ou, sauf sp3cification expresse, que cette AP vise 3 reproduire l’arbitraire culturel des classes dominantes ou des classes domin3es. (pp. 19-20)

Podemos entender que o 3xito escolar 3 constru3do em grande parte na fam3lia. No entanto, verific3mos tamb3m que as pr3ticas pedag3gicas dos professores constituem um

fator importante na promoção do sucesso escolar. Este resultado é marcante se percebermos que a família de origem dos alunos é um fator importante para o sucesso, mas não determinante.

Pela ACD ao artigo de opinião *O “Ranking” do Ensino Secundário*, de Vital Moreira, percebemos que a publicação de *rankings* pode contribuir para legitimar a capacidade das escolas melhor qualificadas a escolherem os seus alunos e, em consequência, rejeitar outros; este é, provavelmente, um dos efeitos perversos da parentocracia. Como nem todas as famílias têm a mesma capacidade de escolha, este direito não se refere apenas às escolhas individuais de uma determinada família, dizendo igualmente respeito às questões de igualdade e de acesso democrático ao sucesso escolar. O artigo de opinião de Vital Moreira permite-nos referir que o Estado não deve beneficiar o ensino privado, pois apenas o ensino público pode garantir a igualdade entre os alunos.

Assim, procurámos conhecer o conceito de parentocracia através de Brown (1990, 2003), que a identifica com a terceira vaga em educação, onde a educação depende da riqueza e dos desejos dos pais, ao invés da capacidade e dos esforços do aluno. Contudo, tornou-se essencial compreender a rede em que o conceito de parentocracia se move, pelo que entrevistámos duas mães e duas professoras. Abordámos nestas entrevistas a possibilidade de as famílias escolherem a escola dos seus filhos.

Não obstante, estudámos igualmente oito artigos de opinião, quatro sobre a retirada de crucifixos das paredes das escolas e quatro sobre as perspetivas dos pais. Os artigos de opinião analisados sobre a retirada dos crucifixos surgem no contexto de uma forte polémica pública e foram vários os artigos de opinião publicados pelo *Diário de Notícias* e pelo *Público*.

Lembramos que todos os artigos de opinião analisados conduziram-nos à problemática da livre-escolha da escola por parte das famílias dos alunos, mas também ao conflito entre o significado de Estado laico e de Estado neutro. Esta situação permitiu-nos conhecer uma das questões da livre-escolha da escola por parte das famílias: o direito a uma educação religiosa.

Já os artigos de opinião sobre os pais evidenciaram a dependência entre a Escola e o mercado; a *parentocracia* está, nestes artigos, claramente relacionada com a gestão. Se em alguns percebemos que a livre-escolha é a solução para aumentar a qualidade das escolas, em outros esta é perspetivada como um meio para ampliar as clivagens sociais. A oferta de *vouchers* em educação pode permitir o direito de escolha às famílias social e economicamente menos favorecidas. Contudo, este sistema de financiamento pode igualmente conduzir as mesmas ao confronto com a seleção produzida pelas próprias escolas.

Podemos, então, questionar a razão da *nova classe média* defender uma maior participação das famílias na vida escolar dos seus filhos. Será do interesse deste grupo social promover a equidade educativa?

No decorrer da nossa investigação, observámos que os comentadores opinam sobre os exames, a exigência escolar e sobre a importância do mérito em educação. Assim, procurámos perceber as implicações da meritocracia na Escola e nas tomadas de decisão, tendo em conta não só a revisão de literatura como também a ACD a oito artigos de opinião: quatro sobre os exames e quatro sobre os métodos de ensino. Nestes verificámos que, na opinião dos comentadores, a realização de exames é positiva, permite identificar os responsáveis pelo insucesso dos alunos e promove uma Escola exigente e de qualidade. A pretexto de melhorar a qualidade em educação dos alunos, a realização de exames é entendida como uma forma de *accountability*, pelo que, deste modo, o discurso educativo relaciona-se com o gestor. Por outro lado, observámos na ACD dos artigos de opinião uma relação entre a parentocracia e a meritocracia.

O sistema de exames permite que as funções da Escola sejam reinterpretadas. Num texto clássico Bourdieu e Passeron (1968) consideram que: “On aperçoit souvent, au moins en ordre dispersé, les effets les plus apparents de la prépondérance conférée à la fonction de sélection au détriment de toutes les autres fonctions et en particulier de la fonction de formation” (pp. 227-228). Ou seja, o sistema de exames tem permitido a reprodução de privilégios culturais. Os mesmos autores explicam as propriedades dos exames:

En fait, le système d'examens n'est pas seulement l'expression la plus lisible des valeurs scolaires et des choix implicites du système d'éducation: dans la mesure où il concentre l'attention des maîtres et des élèves, il constitue une instance efficace de régulation qui les impose en orientant les efforts et en sanctionnant les manquements ou les réussites. (228)

Concluimos que os artigos de opinião assumem o propósito de orientar os pais dos alunos numa determinada direção; no entanto acabam por apontar para uma participação ativa dos pais dos alunos nas decisões escolares dos seus filhos. Apesar de poderem provocar a leitura e uma interpretação menos consistente, dada a sua natureza, os artigos de opinião contribuem para marcar as agendas dos jornais de referência. Verificámos esta situação na troca de opiniões entre Bagão Félix e Eduardo Prado Coelho, mas também na correspondência entre os temas das notícias publicadas nas diferentes seções dos jornais e os artigos de opinião.

A forma como é abordada a Escola nos meios de comunicação social pode relacionar-se com o processo de normalização dos indicadores, os quais analisam os

resultados dos sistemas educativos. Teodoro (2010) refere a importância da comparação entre sistemas de ensino: “uma influência que se manifesta não por um mandato explícito mas pela necessidade de responder a uma agenda global baseada na comparação e, sobretudo, na competição de performances dos sistemas educativos” (p. 58).

A valorização da Escola não é, deste modo, uma característica da realidade portuguesa, nem do século em que vivemos. Já Tony Blair havia evocado, em 1996, enquanto líder da oposição, as três prioridades para o seu futuro governo: educação, educação e educação. Reportando-se a esta situação, Dyson (2008) afirma: “In the context of economic globalisation, they have seen education as the means of equipping the nation with the highly-skilled workforce needed if it is to compete successfully countries where wage costs are much lower” (p. 39).

Neste contexto, podemos situar também o valor dos *rankings* – num sistema educativo em que o currículo é centralmente controlado, os alunos são testados e os resultados de exames nacionais são publicados, surge um quase-mercado, em que as escolas são encorajadas a competirem, entre si, de forma a recrutarem determinados alunos.

Uma das limitações com que nos deparámos durante a investigação foi a produção deste texto escrito. Tentámos ultrapassar esta restrição, ainda que reconhecendo as nossas limitações e dificuldades. Entendemos que a escrita de uma Tese implica um processo crítico de construção e reconstrução, mas também de alguma transgressão, de forma a possibilitar a criatividade e a procura de vias alternativas.

Conforme referimos e justificámos (capítulo I), os artigos recolhidos e estudados foram publicados entre outubro de 2004 e setembro de 2006. Esta opção permitiu-nos contornar alguns obstáculos: orientar o desenho da investigação de acordo com os assuntos abordados pelos comentadores nos artigos encontrados e lidos, e escapar às polémicas entre o Ministério da educação e os professores a respeito da publicação do Estatuto da Carreira Docente.

Ainda assim, convém lembrar que, como os assuntos debatidos nos artigos de opinião estudados são atuais, e, por isso, polémicos, é normal que ocorra alguma controvérsia. Esta é comum nas abordagens feitas por investigadores que refletem e escrevem sobre objetos seus contemporâneos. Esses fenómenos são mais suscetíveis a polémicas, sobretudo porque carecemos, enquanto investigadores, de distanciamento. Não obstante tenhamos afirmado que não pretendíamos escrever um texto objetivo nem neutro, procurámos que no mesmo estivessem ausentes concepções com carga emocional.

A ACD procura aumentar a consciência de cada um para as relações sociais, as quais são produzidas e reproduzidas através da linguagem. Neste sentido, atendemos a que

a ACD podia focar-se na construção dos artigos de opinião e no seu consumo, ou seja, nas suas consequências. Também Vieira (2008) refere que a ACD “envolve a análise ideológica do conteúdo textual implícito, e baseia-se na visão de que os textos não são neutros como parecem; porque os processos sociais que levam a escolhas conscientes são escondidos ou feitos opacos na condição linguística” (p. 32). Desta forma, valorizámos o reconhecimento de metáforas e de imagens figuradas em cada um dos artigos que estudámos, pois compreendemos que estas poderiam auxiliar-nos na identificação do conteúdo textual implícito.

Por outro lado, Dijk (2005) fundamenta a ocorrência de imprecisões e de ações inacabadas em investigações que usem a ACD, considerando mesmo a impossibilidade de se fazer uma ACD completa:

Por esta razão, também na ACD, temos de fazer opções e escolher as estruturas que são relevantes para o estudo de um assunto social. Tal requer pelo menos ideias informais sobre as relações entre textos e contextos que nos dizem quais as propriedades do discurso que podem variar em função de estruturas sócias específicas. (pp.38-39)

Fairclough (2001) considera igualmente que o investigador, ainda que detenha algum controlo na forma como os resultados são usados, deixa de ter esse domínio assim que são tornados públicos. Observa, então, a existência de um processo de tecnologização do discurso, o qual “usa a pesquisa sobre o discurso para redesenhar as práticas discursivas e treinar as pessoas para usar novas práticas discursivas” (p. 291). Desta forma, fica claro que a abordagem da ACD possibilita a utilização dos resultados de uma investigação em contextos inapropriados. Fairclough (2001) reclama a impossibilidade de garantir que tal situação não acontecerá: “A resposta honesta, mesmo que dolorosa, é de que não posso, como os académicos em muitos outros campos, os analistas de discurso estão cada vez mais correndo o risco de ser integrados em agendas burocráticas e administrativas” (p. 291). Este receio de Fairclough (2001) mostra de forma inequívoca a importância da ACD em investigação.

Todavia, uma investigação que usa a ACD tem outras limitações, pois não devemos assumir que encontrámos uma resposta para o problema definido; devemos sim compreender que temos um entendimento que julgamos estar certo e que pode ser verificado por outros investigadores. Do mesmo modo, outros podem chegar a conclusões diferentes usando os discursos presentes nos artigos de opinião que nós usámos. Assim, as generalizações tornam-se difíceis de realizar e talvez isso nem sempre seja possível; uma situação que pode não significar uma fraqueza, pois o conhecimento surge também a partir do singular.

Não podemos deixar de referir que os discursos presentes nos artigos de opinião analisados suscitaram-nos algumas dúvidas, em parte por tratarem assuntos atuais e controversos. Era expetável encontrar estas características nos jornais em estudo, mas seria menos provável encontrar em outros, como refere Bourdieu (2005): “Quanto mais um jornal alarga a sua difusão, mais se orienta para os temas *omnibus* que não suscitam problemas. O objecto é construído de acordo com as categorias de percepção do receptor” (p. 46).

Mesmo assim, podemos ponderar se os comentadores são realmente independentes para registarem as suas opiniões. Tal como afirmámos no capítulo II, existe uma relação estreita entre os meios de comunicação social e o poder económico, por exemplo. Neste sentido, Bourdieu (2005) adverte:

o reforço da influência de um campo jornalístico, ele próprio cada vez mais submetido à dominação directa ou indirecta da lógica comercial, tende a ameaçar a autonomia dos diferentes campos de produção cultural, reforçando, no interior de cada um deles, os agentes ou as empresas mais inclinadas a cederem à sedução dos lucros ‘externos’ porque menos ricos em capital específicos que o campo lhes garante no imediato ou a um prazo mais ou menos dilatado. (pp. 88-89)

Esta advertência induz-nos a pensar na utilidade de conhecer os constrangimentos que os comentadores possam eventualmente sofrer. Poderia ser proveitoso identificar relações entre os debates políticos e os artigos de opinião, por exemplo.

Reconhecemos também como limitação a própria definição de classe social, porque uma definição de classe social baseada no capital cultural difere de uma definição baseada no capital económico. De forma a evitarmos algumas incorreções, usámos sempre a perspectiva defendida por autores como Bernstein (1975, 2000, 2001, 2001a); Giddens (2006); Magalhães e Stoer (1998, 2002, 2005); Power (2008); Power, Edwards e Wigfall (2003); Stoer (2008) e Teodoro (2003, 2010) entre outros.

De igual modo, poderíamos esperar outros resultados caso não tivéssemos limitado a nossa investigação à classe média, nem aos dois jornais estudados. Melhor dizendo, as conclusões que registámos seriam certamente outras se tivéssemos realizado um estudo comparativo entre os artigos de opinião publicados por jornais populares (*tabloid*) e por jornais de referência; mas os objetivos nesta investigação seriam também outros, já que seria mais difícil de analisar sucintamente a relação entre a Família e a Escola.

Indicamos igualmente o interesse em realizar um estudo semelhante tendo por objeto de estudo artigos de opinião publicados em jornais populares. Fazemos este apontamento recordando as palavras de Bourdieu e Passeron (1996) de que a cultura da

Escola está marcada pela cultura das classes dominantes. De modo semelhante, Apple (2008) acusa: “While it is not preordained that those voices that will be heard most clearly are also those who have the most economic, cultural and social capital, it is most likely that this will be the case” (p. 244). Desta forma, poderíamos questionar: *Que relações se podem reconhecer entre os artigos de opinião sobre a educação, publicados em jornais populares, e os valores e as aspirações defendidos pelas classes populares?*

Através da ACD das cartas de leitor, poderíamos verificar se estas são um veículo para os leitores, cidadãos, manifestarem o seu acordo ou descontentamento para com as políticas educativas e para com a opinião dos comentadores publicada. Apesar de reconhecermos que nem todos têm condições para expressarem publicamente as suas ideias, entendemos que este estudo se revelaria positivo.

Esta investigação apenas pretende lançar ideias para a resposta à questão: Que relações se podem reconhecer entre os artigos de opinião sobre a educação, publicados em jornais de referência e os valores e as aspirações defendidas pela *nova classe média*? Consideramos que as conclusões a que chegámos poderão constituir um pequeno contributo para algumas discussões de educação e de cidadania.

Como professores e cidadãos, confirmámos a importância de o sistema educativo se regular por padrões de justiça e de qualidade. A Escola necessita de ser encarada como um elemento capaz de integrar todas as crianças, jovens e adultos; capaz de desenvolver, em cada um, as suas capacidades máximas. Para que todos possam contribuir, de forma ativa e crítica, para uma sociedade democrática.

Gostaríamos ainda de salientar a urgência nas palavras de Teodoro (2010): “construção das bases epistemológicas e políticas de um *novo senso comum*, capaz de ajudar a formular uma agenda educacional de um novo bloco social interessado em impulsionar (e realizar) políticas progressivas de paz, justiça social, felicidade e liberdade para todos” (p. 11).

Talvez o primeiro passo para o encontro de respostas esteja na tomada de consciência, de forma a ultrapassarmos os condicionalismos. As respostas, porém, dependem sempre do local em que estamos posicionados, como diz Lippman (2004): “The facts we see depend on where we are placed, and the habits of our eyes” (p. 44).

Bibliografia

Bibliografia geral

- Abrantes, J. (2008). Nós, os *Leitores*. Coimbra: Edições 70.
- Afonso, A. (2009). Políticas avaliativas e *accountability* em educação — subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 9, 57-70.
- Almeida, J. (2002). Nota Introdutória. *Cruzamento de Saberes*. In A. Quintanilha et. al. (Orgs), *Cruzamento de Saberes. Aprendizagens sustentáveis*, (pp. 09-12). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Alves, N. (2006). *Socialização Escolar e Profissional dos Jovens: Projectos, estratégias e representações*. Lisboa: Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- António, A. (2004). *O Outro Lado do Espelho. Sentimentos, Vivências, Imaginários - Professores no lugar do morto*. Porto: Edições Asa.
- Apple, M. (2008). Can schooling contribute to a more just society?. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3, 239-261.
- Arnot, M. (2002). The complex Gendering of Invisible Pedagogies: social reproduction or empowerment? In: *British Journal of Sociology of Education*, 23 (4), 583-593.
- Ball, S. (2002). Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 03-23.
- Ball, S. (2003). *Class Strategies and the Education Market – The middle classes and social advantage*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Barbosa, I. & Sgarbi, P. (2007). A invenção cotidiana da pesquisa e de seus métodos. *Educação & Sociedade*, 28 (98), 15-22.
- Barbosa, L. (2006). *Igualdade e Meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Bareme Imprensa (2005). 1.º Relatório de 2005 – Abril 2005.
- Bareme Imprensa. *n.d. 3ª vaga de 2008 do Bareme*. Disponível março 06, 2009, em http://www.marktest.pt/produtos_servicos/Bareme_Imprensa/default.asp?c=1012&n=1968&f=1011&a=1012.

- Bareme Imprensa. n.d. *Os targets da imprensa*. Disponível março 06, 2009, em http://www.marktest.pt/produtos_servicos/Bareme_Imprensa/default.asp?c=1012&n=1983&f=1011&a=1012.
- Bareme Imprensa. n.d. *Marktest lança 1ª vaga de 2009 do Bareme Imprensa*. Disponível abril 24, 2009, em <http://www.marktest.com/wap/a/n/id~1309.aspx>.
- Bareme Imprensa. n.d. *Os targets da imprensa*. Disponível outubro 26, em 2009, em http://www.marktest.pt/produtos_servicos/Bareme_Imprensa/default.asp?c=1012&n=1983.
- Bareme Imprensa. *Marktest lança 1ª vaga de 2009 do Bareme Imprensa*. Disponível abril 24, 2009, em <http://www.marktest.com/wap/a/n/id~1309.aspx>.
- Barroso, J. (2004). A Autonomia das Escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (002), 49-83.
- Barroso, J. & Viseu, S. (2003). A Emergência de um Mercado Educativo no Planeamento da Rede Escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educação e Sociedade*, 24 (84), 897-921.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação e Sociedade*, 26 (92), 725-751.
- Bauch, P. (1993). Improving Education for Minority Adolescents: toward na ecological perspective on school choice and parent involvement. Nancy Chavkin (Ed.). *Families and Schools in a Pluralistic Society*. New York: State University of New York Press, Albany.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2003). Educational Challenges of the Liquid-Modern Era. *Diogenes* 50(1), 15–26
- Beck, U.; Giddens, A. & Lash, S. (1994). *Reflexive Modernization*. Cambridge: Polity Press.
- Bernstein, B. (1975). *Class and Pedagogies: Visible and invisible*. Washington: OECD Publications Center
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity – theory, research, critique*. Boston: Rowman of Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (2001, 4ª ed.). *La estructura del discurso pedagógico: Clases, códigos Y control*. Madrid: Ediciones Morata.

- Bernstein, B. (2001a). Das Pedagogias aos Conhecimentos. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 15, 9-17.
- Bernstein, B. n.d. *Leading centre in education and social research*. Disponível março 24, 2009, em <http://www.ioe.ac.uk/research.html>.
- Bertrand, Y. & Houssaye, J. (1995). Didactique et Pédagogie: L'illusion de la différence. L'exemple du triangle. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 1, 7 - 24.
- Bishop, G. (2005). *The Illusion of Public Opinion: Fact and artifact in American public opinion polls*. United States: Rowman & Littlefield Publishers.
- Blasco, C. M. & Rodríguez, J. G. (2002). *La Educación en el Contexto Neoliberal*. Disponível novembro 20, 2009, em <http://www.aspuco.org/15-viicongreso/15invitados/1laeducaenelcontexto.pdf>.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1968). L'examen d'une illusion. *Revue française de sociologie*, 9 (2), 227-253.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1973). *L'opinion publique n'existe pas*. Disponível maio 03, 2010, em <http://www.hommemoderne.org/societe/socio/bourdieu/questions/opinionpub.html>.
- Bourdieu, P. (1979) Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30. Disponível maio 28, 2009, em http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_03355322_1979_num_30_1_2654#.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard: Rotledge & Kegan Paul Ltd.
- Bourdieu, P. (2004). The Forms of Capital. In S. Ball (Ed.). *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education* (pp.15-26). London: RoutledgeFalmer.
- Bourdieu, P. (2005). *Sobre a Televisão*. Oeiras: Celta Editora.
- Braumann, P. J. (2007). Regulação, mercado e políticas de comunicação. *Comunicação e Sociedade*, 11, 99-108.
- Brown, P. (1990). The "Third Wave": education and the ideology of Parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11 (1), 65 – 85.

- Brown, P. (2003). The Opportunity Trap: education and employment in a global economy. *European Educational Research Journal*, 2, (1), 141 – 179.
- Byrne, B. (1999). The Nomological Network of Teacher Burnout: A Literature Review and Empirically Validated Model. In R. Vandenberghe & A.M. Huberman (Org.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 15-37). Cambridge University Press.
- Cabanes, A. n.d. *Los Géneros Periodísticos y la Audiencia en el Periodismo Digital*. Disponível fevereiro 12, 2009, em http://www.comunicacionymedios.com/comunicacion/teorias/textos/andres_cabanes_periodismo_digital.htm#123.
- Cabral, M. V. (2002). Espaços e Temporalidades Sociais da Educação em Portugal. In A. Nóvoa (Ed.), *Espaços de Educação. Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Camponez, C. (2004). A crise do jornalismo face aos novos desafios da comunicação pública. *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas*. Disponível julho 07, 2012, em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR46151be427116_1.pdf.
- Canário, R. (2002). Escola - Crise ou Mutação? In A. Nóvoa, António (Ed), *Espaços de Educação. Tempos de Formação*, (pp. 141-152). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardoso e Cunha, T. (2005). Os media e o silêncio político. *Comunicação e Sociedade*, 8, 39-45.
- Cardoso, G. (2006). *Os Media na Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardoso, L. & Morais, A. M. (1992). Causas do aproveitamento diferencial em ciências nas crianças de estratos sociais mais baixos - um estudo sociológico. In A. M. Morais (Org.). *Socialização Primária e Prática Pedagógica, I*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardoso, O. O. & Serralvo, F. A. (2009). Pluralismo metodológico e transdisciplinaridade na complexidade: uma reflexão para a administração. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro 43(1):49-66
- Carlyle, C. (1977). The Uses and Limitations of Bernstein's Speech Codes. *Journal of Communication Inquiry* 3; 39-51.
- Carvalho, M. E. P. (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 110, 143-155.

- Castells, M. (2007). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Champagne, P. (2002). Les Médias et la Transmission des Savoirs Savants. In A. Quintanilha et. al. (Orgs), *Cruzamento de Saberes. Aprendizagens sustentáveis*, (pp. 69-86). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Charlot, B. (2009). Conferências. escola e o Trabalho dos Alunos. *Revista de Ciências da Educação*, 10, 89-96.
- Chubb, J. & Moe, T. (1990). *Politics, Markets and America's Schools*. Washington: The Brookings Institution.
- Codo, W. & Vasques-Meneses, I. (1999). O que é o Burnout? In Codo & Aaavv (Org.). *Educação, Carinho e Trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educando*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Coleman, R.; McCombs, M.; Shaw, D. & Weaver, D. (2009). Agenda Setting. In K. Wahl-Jorgensen & T. Hanitzsch (Eds), *The Handbook of Journalism Studies*. (pp. 147-160). Oxon: Taylor & Francis.
- Constituição da República Portuguesa: Texto Integral. (1976). Disponível fevereiro 01, 2011, em <http://www.portaldoeleitor.pt/Documents/DecretosLei/constituicao-republica-portuguesa-2005-integral.pdf>.
- Controlinveste. n.d. Disponível abril 28, 2010, em http://www.controlinveste.pt/storage/tabela_publicidade.pdf.
- Cortesão, Luiza (2000). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L.; Stoer, S.; Antunes, F.; Araújo, D.; Macedo, E.; Magalhães, A.; Nunes, R. & Sá Costa, A. (2007). *Na Girândola de Significados. Polissemia de excelências em escolas portuguesas do século XXI*. Porto: Legis Editora.
- Creswell, J. W. & Tashakkori, A. (2007). Editorial: Differing Perspectives on Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research* 1 (4), 303-308.
- Croteau, D. & Hoynes, W. (2003). *Media / society: Industries, Images, and Audiences*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.

- Cruz, M. B. *et al* (1998). A Situação do Professor em Portugal. In: *Análise Social*, 24, 1187-1293.
- Dale, R. (1994). A Promoção do Mercado Educacional e a Polarização da Educação. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 2, 109-139.
- Danzig, A. (1995). Applications and Distortions of Basil Bernstein's Code Theory. In A. Sadovnik (ed). *Knowledge and Pedagogy. The sociology of Basil Bernstein*, (145-170). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Declaração de Varna da Federação Europeia de Jornalistas (2009). Disponível agosto 23, 2010, em <http://europe.ifj.org/assets/docs/172/027/31644ac-da2b31b.pdf>.
- Delamont, S. (1995). Bernstein and The Analysis of Gender Inequality: Considerations and applications. In Alan Sadovnik (Ed). *Knowledge and Pedagogy. The sociology of Basil Bernstein*, (pp. 145-171). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Dijk, T. A. V. (2005). *Discurso, Notícias e Ideologia. Estudos na Análise Crítica do Discurso*. Porto: Campo das Letras, Editores, S.A.
- Diretorate General Communication (2009). *Special Eurobarometer 317*. Disponível agosto 23, 2010, em <http://europe.ifj.org/assets/docs/172/027/31644acda2b31b.pdf>.
- Dyson, A. (2008). Beyond the School Gate. Schools, communities and social justice. *Orbis Scholae*, Vol. 2, No. 2, pp. 39–54. Disponível agosto 23, 2011, em http://www.orbisscholae.cz/archiv/2008/2008_2_03.pdf.
- Dutercq, Y. (2008). Introduction. *Education et sociétés*, 1 (21), 5-16.
- Durkheim, É. (2007). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Durkheim, É. (2009). *De La Division Du Travail Social Tude Sur L'Organisation Des Socits Suprieures*. BiblioBazaar
- Eccleston, K. & Field, J. (2003). Promoting Social Capital in a "Risk Society": a new approach to emancipatory learning or a new moral authoritarianism? *British Journal of Sociology of Education*, 24 (3), 267 – 282.
- Education United States Department of Education by The National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Disponível julho 09, 2012, em <http://teachertenure.procon.org/sourcefiles/a-nation-at-risk-tenure-april-1983.pdf>.

- Edwards, T. (2002). A Remarkable Sociological Imagination. *British Journal of Sociology of Education, Special Issue: Basil Bernstein's Theory of Social Class, Educational Codes and Social Control*, 23 (4), 527 – 535.
- Estêvão, C. (1998). Políticas de Privação e Educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 9, 69-94.
- Estêvão, C. (2004). *Justiça, Direitos Humanos e Educação. Uma análise das tendências da política educacional da actual coligação governativa em Portugal*. Disponível janeiro 31, 2011, em http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel54/Carlos_Estevao.pdf.
- Estêvão, C. (2009). Educação, globalizações e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (2), 35-52.
- Esteve, J. M. (1992). *O Mal-Estar Docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século.
- Esteves, J. P. (1997). *Opinião Pública e Democracia na Sociedade de Informação*. Disponível fevereiro 11, 2009, em <http://bocc.ubi.pt/pag/esteves-pissarrao-piniao-publica.html>.
- Estrela, A. (2005). *As lições dos mestres*. Disponível março 21, 2007, em <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=1037623147E23A1FE0440003BA2C8E70&channelid=1037623147E23A1FE0440003BA2C8E70&schemaid=&opsel=2>.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. England: Pearson Education, Longman.
- Fairclough, N. (1995a). *Media Discourse*. London: Hodder Education part of Hachette Livre UK.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Fidalgo, J. (2004). Jornalistas: um perfil socioprofissional em mudança. *Comunicação e Sociedade*, 5, 63 – 74.
- Figueiras, R. (2005). *Os Comentadores e os Media. Os autores das colunas de opinião*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Firestone, W. A. & Shipps, D. (2006). How Do Leaders Interpret Conflicting Accountabilities to Improve Student Learning? In William Firestone & Carolyn Riehl (Eds). *A New Agenda for Research in Educational Leadership*, (pp. 82-100). Columbia University: Teachers College.

- Fitoussi, J. & Rosanvallon, P. (1997). *A Nova Era das Desigualdades*. Oeiras: Celta Editora.
- Flynn, J. (2004). Communicative Power in Habermas's Theory of Democracy. *European Journal of Political Theory*. 3(4) 433-454.
- Fortin, M. (2003). O desenho de investigação. In M. Fortin (Org.) *O Processo de Investigação: da concepção à realização*, (pp. 131-145). Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Fortin, M. & Bilkis, J. C. V. (2003). A Investigação Científica. In M. Fortin (Org.) *O Processo de Investigação: da concepção à realização*, (pp.15-23). Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Fortin, M; Greinier & Nadeau (2003). Métodos de colheita de dados. In M. Fortin (Org.) *O Processo de Investigação: da concepção à realização*, (pp.15-23). Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- François, J. & Poupeau, F. (2004). L'évitement scolaire et les classes à Paris. *Revue Internationale de Sociologie de l'éducation, Les classes moyennes, l'école et la ville: la reproduction renouvelée. Éducation et Sociétés*, 14, 51-66.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. (2008). *Ministério da Educação. Educação em Números - Portugal 2008*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)/Ministério da Educação. Disponível outubro 26, 2009, em http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=educacao_numeros.pdf
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. *Perfil do Docente 2007/08*. Disponível outubro 26, 2009, em http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=7&fileName=Perfil_do_Docente_2007_08.pdf.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, do Ministério da Educação. n.d. disponível outubro 29, 2010, em http://www.gepe.minedu.pt/np4/?newsId=367&fileName=Ed_Numeros_2009_web.pdf.
- Gadotti, Moacir (2003). Boniteza de um Sonho. Ensinar-e-aprender com sentido. *Revista Lusófona de Educação*. 2, 13-42.

- Gago, J. M. (2002). Formação e Erosão dos Saberes em Sociedades da Informação e do Risco. In A. Quintanilha et. al. (Orgs), *Cruzamento de Saberes. Aprendizagens sustentáveis*, (49-58). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Gandy, O. H., (2000). *Audience Construction: Race, Ethnicity and Segmentation in Popular Media*. Disponível abril 19, 2010, em <http://www.asc.upenn.edu/usr/ogandy/targeting.pdf>.
- Gay, P. D. (1996). *Consumption and Identity at Work*. London: Sage Publication.
- Giddens, A. (2006). *Sociology*. 5Th edition. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. & Sutter, P. W. (2010). *Sociology: Introduction Reading*. Cambridge: Polity Press.
- Gombert, P. & Van Zanten, A. (2004). Le modèle éducatif du pôle «privé» des classes moyennes: ancrages et traductions dans la banlieu parisienne. L'évitement scolaire et les classes à Paris. *Revue Internationale de Sociologie de l'éducation, Les classes moyennes, l'école et la ville: la reproduction renouvelée. Éducation et Sociétés*, 14, 67-83.
- Gorard, S.; Fitz, J. & Taylor, C. (2001). School Choice Impacts: What do we know? *Educational Researcher*, 30, (7), 18-23.
- Gorard, S.; Taylor, C. & Fitz, J. (2004). *Schools, Markets and Choice Policies*. Oxon: Taylor & Francis e-Library.
- Gorard, S. (2010). Education Can Compensate for Society - a Bit. *British Journal of Educational Studies*, 58 (1). 47-65.
- Gouveia, C. n.d. *Análise Crítica do Discurso: enquadramento histórico*. Disponível junho 05, 2007, em <http://www.fl.ul.pt/pessoais/cgouveia/artigos/HCC.pdf>.
- Gramsci, A. (1982). *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Grilo, M. (2002). *Discurso do Administrador da Fundação Calouste Gulbenkian, Eduardo Marçal Grilo*. In A. Quintanilha et. al. (Orgs), In A. Quintanilha et. al. (Orgs), *Cruzamento de Saberes. Aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Habermas, J. (1991). *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry Into a category of Bourgeois Society*. United States: The Mit Press.

- Habermas, J. (2009). *Historia y Crítica de la Opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Editorial Gustavo Gil.
- Halimi, S. (1998). *Os Novos Cães de Guarda*. Oeiras: Celta.
- Heracleous, L. & Hendry, J. (2000). Discourse and the study of organization: Toward a structural perspective. *Human Relations* 53 (10), 1251-1286.
- Houssaye, J. (1993). *La Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.
- Hovot, B. (1993). *Esta Vida de Professor....* Porto: Edições Asa.
- International Agenda Setting Conference. (2006). Disponível outubro 10, 2010, em <http://www.agendasetting.com/research.php>.
- Jeanneney, J. (1996). *Uma História da Comunicação Social*. Lisboa: Terramar.
- Jerónimo, P. (2009). *Jornalismo o(ff)line*. Disponível maio 05, 2010, em <http://www.bocc.uff.br/pag/bocc-jeronimojornalismo.pdf>.
- Johnson, P. (2006). *Habermas. Rescuing the public sphere*. New York: Routledge
- Justino, D. (2005). *No Silêncio Todos Somos Iguais: ensaios sobre alunos, escolas, exames e rankings*. Lisboa: Gradiva - Publicações, L.^{da}
- Keane, J. (1991). Democracy, Risks, and Reversals: Risks and Reversals. In Keane, John (Org.) *The Media and Democracy* (pp. 173-82) Polity Press.
- Keane, J. (2004). *Journalism and Democracy Across Borders*. Disponível maio 04, 2010, em: http://www.johnkeane.net/pdf_docs/journalism_and_democracy_across.pdf.
- Laborie, P. (1988). De l'opinion publique à l'Imaginaire social. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 18, 101-117. Disponível julho 8, 2012, em <http://links.jstor.org/sici?sici=02941759%28198804%2F06%290%3A18%3C101%3ADLPALS%3E2.0.CO%3B2-Z>.
- Lahire, B. (2004). *Sucesso Escolar Nos Meios Populares. As razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press Books.

- Laplane, A. F. & Dobranszky, E. A. (2002). Capital cultural: ensaios de análise inspirados nas idéias de P. Bourdieu. *Horizontes*, 20, 59-68.
- Laureau, A. e Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-relationships. *Sociology of Education*; 72, 1, 37-53.
- Laureau, A. (2000). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Oxford: Rowman of Littlefield Publishers, Inc.
- Laureau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. California: University of California Press.
- Lewin, K. (1947). Disponível abril 30, 2009, em <http://www.tcw.utwente.nl/theorieenoverzicht/Theory%20clusters/Media%2C%20Culture%20and%20Society/gatekeeping.doc/>.
- Lima, L. (2005). Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 71-90.
- Lima, L. C. (2006). O «anti-eduquês» como ideologia pedagógica. *A Página da Educação*, 156, 9. Disponível dezembro 22, 2011, em http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_11546/Doc/P%C3%A1gina_11546.pdf.
- Lima, L. C. (2010). A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 41-54.
- Lippmann, W. (2007). *Public Opinion*. Minnesota: Filiquarian Publishing.
- Loeb, S.; Bridges, M.; Fuller, B.; Rumberger, R. & Bassok, D. (2005). *How Much is Too Much? The Influence of Preschool Centers on Children's Development Nationwide*. Disponível janeiro 10, 2010, em http://gse.berkeley.edu/research/pace/reports/Stanford_Berkeley_pr23DA13.pdf.
- Magalhães, Á. (2005). *O Brincador*. Lisboa: Asa Editores.
- Magalhães, A. & Stoer, S. (1998). *Orgulhosamente Filhos de Rousseau*. Lisboa: Profedições.
- Magalhães, A. & Stoer, S. (2002). A Nova Classe Média e a Reconfiguração do Mandato Endereçado ao Sistema Educativo. *Educação Sociedade & Culturas*, 18, 25 – 40.
- Magalhães, C. (2002). *Para Pensar a Criança e a Televisão Depois de Bernard Charlot*. Disponível fevereiro 15, 2009, em http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP13MAGALHAES.pdf

- Magalhães, I. (2005). Introdução: a análise de discurso crítica. *DELTA* [online], 21, 1-9. Disponível junho 08, 2010, em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000300002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-4450. doi: 10.1590/S010244502005000300002.
- Markteste (2008). *Um Milhão e Meio de Amantes de Teatro*. Disponível abril 24, 2009, em <http://www.marktest.com/wap/a/n/id~1046.aspx>.
- Markussen, I. (2005). Language in the 16th, 17th and 18 th centuries – of Kingdom of Sweden. In O. Bandle et al. (Eds). *The Nordic Languages. An international handbook of the History of the north germanic languages*. Vol. 2, (pp. 1361-1379). Berlin: Gruyter.
- Martinelli, A. (2003). Markets, governments and global governance. *Journal of the International Sociological Association / ISA*. 18 (2), 291-324.
- McCombs, M. & Shaw, D. (1972). The Agenda-Setting Function of Mass Media. *Public Opinion Quarterly*, 36, (2), 176-187. Disponível julho 07, 2010, em <http://poq.oxfordjournals.org/content/36/2/176.short>.
- McCombs, M. (2003). *The Agenda-Setting Role of the Mass Media in the Shaping of Public Opinion*. Disponível setembro 04, 2009, em http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/mccombs01.pdf.
- McCombs, M. (2005). The agenda-setting function of the press. In: Geneva Overholser, Kathleen Hal (eds). *The Press*, (pp. 156-168). Oxford: Oxford University Press.
- Melhuish, E. C. et. al. (2008). The early years: Preschool influences on Mathematics achievement. *Science*, 321, (29), 1161-1162.
- Mimizuka, H. (2008). Tackling Academic Achievement Gaps Among Elementary Schools: who acquires academic ability? *Science of Human Development for Restructuring the 'Gap-Widening Society'* 01, 1-12.
- Ministério da Educação Nacional (1956). *O Livro de Leitura da Primeira Classe*, Lisboa: Editora Papelaria e Livraria Fernandes.
- Ministério da Educação Nacional (1958). *O Livro de Leitura da Terceira Classe*, Lisboa: Editora Sá da Costa.
- Molinos, M. & Ferreira, P. (2006). Dez Anos de Jornalismo Digital no *Jornal de Notícias. Comunicação e Sociedade*, 9-10, 141-145.

- Monteiro, S.; Almeida, L.; Cruz, J. F, A. & Vasconcelos, R. M. (2010). Percepções de alunos de excelência relativamente ao papel dos professores: um estudo com alunos de engenharia. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 213-238.
- Moore, A. (2004). *The Good Teacher. Dominant discourses in teaching and teacher education*. Oxon: Routledge Falmer.
- Morais, A. M. (1992). A sociologia da educação no ensino das ciências. Para uma prática pedagógica que altere o aproveitamento diferencial. In A. M. Moraes (Org.), *Socialização Primária e Prática Pedagógica, I*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Morais, A. M. (1992b). Classe social e aproveitamento em ciências - um estudo da influência de diferentes atributos de classe na sua inter-relação com outros factores sociológicos. In A. M. Moraes (Org.), *Socialização Primária e Prática Pedagógica, I*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Morais, A. M. (1993). Conclusão. In A. M. Moraes *et al.* (Org), *Socialização Primária e Prática Pedagógica, II*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Morais, A. M. (2002). Basil Bernstein at the Micro Level of Classroom. *British Journal of Sociology of Education*. Special Issue: Basil Bernstein's Theory of Social Class, Educational Codes and Social Control, 23 (4), 559-569.
- Morais, A. M. (2004). Basil Bernstein Sociologia para a Educação. In Teodoro, António & Torres, Carlos Alberto (Orgs.). *Educação Crítica & Utopia – Perspectivas para o século XXI* (pp. 73-88). Lisboa: Edições Afrontamento
- Moretzsohn, S. (2006). O Mito Libertário do “jornalismo cidadão”. *Comunicação e Sociedade*, 9-10, 63-81.
- Morgado, A. (2005). *Educação – Mudar é Possível. O que falta? Recursos ou Políticas?* Lisboa: Fundação Liga.
- Morin, E. (1999). *Seven complex lessons in education for the future*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Moss, G. (2002). Literacy and Pedagogy in Flux: constructing the object of study from a Bernsteinian perspective. *British Journal of Sociology of Education*. Special Issue: Basil Bernstein's Theory of Social Class, Educational Codes and Social Control. 23 (4), 549-558.

- Muzzeti, L. R. (2000). Escritos de educação. *Educação & Sociedade*, 21(73), 257-261.
- Nöelle-Neumann, E. (1993). *The Spiral of Silence: Public Opinion--Our Social Skin*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Nogueira, M. A. (2010). Classes Médias e Escola: Novas perspectivas de análise. *Currículo sem Fronteiras*, 10 (1), 213-231.
- Nogueira, M. A. & Nogueira, C. M. (2002). A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, 23 (78), 15-36.
- Normand, R. (2008). Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reaccionária na educação. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 49-76.
- Nóvoa, A. (1995). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa (Ed.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). O Espaço Público da Educação: imagens, narrativas e dilemas. In A. Nóvoa. *Espaços de Educação. Tempos de Formação* (pp. 237-264). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- OCDE (2004). *Os Princípios da OCDE Sobre o Governo das Sociedades*. Disponível dezembro 27, 2011, em <http://www.oecd.org/dataoecd/1/42/33931148.pdf>.
- Osborn, M.; Broadfoot, P.; McNess, E.; Ravn, B.; Planel, C. & Tiggs, P. (2003). Education for a changing world. In Marilyn Osborn *et. al* (Eds) *A world of difference? Comparing learners across Europe* (pp. 3-18). Glasgow: Open University Press
- Osório, J. F. S. & Martinho, F. O. (1956). *Apontamentos de Economia Doméstica*. Lisboa
- Peneda, D. & Morais, A. M. (1992). Insucesso em ciências - As práticas pedagógicas na sua relação com o aproveitamento, a classe social e a raça. In A. M. Morais (Org). *Socialização Primária e Prática Pedagógica, I*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, G. & Andrade, M. da C. (2005). Socioanálise de Pré-noções no Discurso Jornalístico Sobre Educação. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 128-139.
- Perelman, M. (2007). *Privatizar a Educação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Perrenoud, P. (2008). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

- Phillips, L. & Jørgensen, M. W. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: Sage Publications
- Pinto, M. (2002). Informação, Conhecimento e Cidadania – a educação escolar como espaço de interrogação e de construção de sentido. Nóvoa (Ed.) *Espaços de Educação. Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Pires, D. & Morais, A. (2000). Contextos de Socialização Familiar. In A. M. Fontaine (Coord.). *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança*. Porto: Asa Disponível maio 18, 2007, em http://essa.fc.ul.pt/ficheiros/artigos/livros/2000_contextosde_socializacaofamiliar.pdf
- Pitt, K. (2002). Being a new capitalist mother. *Discourse & Society*. 13(2), 251-267
- Ponte, C. (2001) Discurso jornalístico e cobertura da problemática da toxicodependência. In N. Traquina (Org.). *O Jornalismo Português em Análise de Casos* (pp. 261-318). Lisboa: Caminho.
- Ponte, C. (2005). *Crianças Em Notícia: A construção da infância pelo discurso jornalístico 1970 – 2000*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Power, S.; Edwards, T.; Wigfall, V. & Whitty (2003). *Education and the middle class*. Bokingham: Open University Press.
- Power, S. (2008). How should we respond to the continuing failure of compensatory education? *Orbis Scholae*, 2 (2) 19-38.
- Prins, E. & Toso, B. W. (2008). Defining and Measuring Parenting for Educational Success: A Critical Discourse Analysis of the Parent Education Profile. *American Educational Research Journal*, 45, 555-596.
- Público. (2005). *Livro de Estilo*. Lisboa: Público – Comunicação Social.
- Radtk, F. (2010). A educação na 'Constelação pós-nacional': o enfraquecimento da legitimação e do controle democrático, "expertocrático" e ético-profissional. *Educação e Pesquisa*, 36, 55-64.
- Ramalho, V. C. (2006). Macrofunção interpessoal da linguagem e construção de identidades em discurso sobre conflitos internacionais. Disponível fevereiro 04, 2010, em http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/.../15id_ramalho_315a330.pdf.

- Ramos do Ó, J. & Costa, M. (2007). Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo. *Educação & Realidade*, 32(2), 109-116.
- Ranson, S.; Martin, J. & Vincent, C. (2004). Storming parents, schools and communicative inaction. *British Journal of Sociology of Education*, 25, (3) 259-274.
- Ravitch, D. (2001). *Left Back: a century of battles over school reform*. New York: A Touchstone Book.
- Régio, J. (2005). *Cântico Negro: antologia poética*. Vila Nova de Famalicão: Quasi Edições.
- Resende, V. de M. & Ramalho, V. C. (2004). Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão*, 5 (1), 185-207.
- Richardson, J. (2007). *Analysing Newspapers. An approach from critical discourse analysis*. London: Palgrave Macmillan.
- Rocha, H. (2008). Habermas e a Teoria do Jornalismo: A Manipulação Ideológica no Jornalismo como Distorção Sistemática da Comunicação. *Estudos em Comunicação* 4, 41-57.
- Rosendo, L. (2005). A crise existencial do mercado da comunicação. *Comunicação e Sociedade*, 8, 301-304
- Rousseau, N. & Saillant, F. (2003). Abordagens de Investigação Qualitativa.. Fortin, Marie-Fabienne (Org.), *O Processo de Investigação: da concepção à realização* (pp. 147-159). Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Sá, V. (2000). *Políticas Educativas e Participação dos Pais na Escola: Novos Direitos ou Velhos Deveres?* Disponível dezembro 15, 2009, em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de839b9938_1.PDF.
- Sá, V. (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa: Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho.
- Sá, V. (2008). O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 89 (223), 425-444.
- Sacristán, J. G. (2000). Os Novos Liberais e os Velhos Conservadores Perante a Educação. A ordem neoliberal nas escolas. J. A. P. (Org.). *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação* (pp. 47-65). Porto: Porto Editora.

- Sacristán, J. G. (2007). *A Educação e os Meios de Comunicação. Quem serve a quem?*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Sadovnik, A. R. (2001). Basil Bernstein (1924 - 2000). Disponível novembro 04, 2010, em <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/bernsteine.pdf>.
- Salmon, C. & Glynn, C. (1996). Spiral of Silence. Communication and Public Opinion as Social Central. In D. W. Stacks & M. B. Salwen (Eds). *An Integrated Approach To Communication Theory and Research* (pp. 165-180). Oxon: Taylor & Francis.
- Santiago, R.; Correia, R.; Tavares, M. F. & Pimenta, C. (2004). *Um olhar sobre os rankings*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas, CIPES.
- Santos, B. de S. (1997). Por uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos. *Lua Nova. Revista de Cultura e Política*. Governo & Direitos. 39 (105-124).
- Santos, R. (2001). Práticas Produtivas e Relacionamento entre Jornalistas e Fontes de Informação. In N. Traquina (Org.). *O Jornalismo Português em Análise de Casos*. Lisboa: Caminho.
- Santos, R. (2003). *Jornalistas e Fontes de Informação. A sua relação na perspectiva da sociologia do jornalismo*. Coimbra: Edições MinervaCoimbra.
- Santos, J. A. dos (2005). *Imprensa em Portugal*. In F. Cristóvão (Org.). *Dicionário Temático da Lusofonia* (pp. 543-549). Lisboa: Texto Editores.
- Saramago, J. (2006). *As Pequenas Memórias*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Saunders, P. (1996). *Unequal But Fair? A Study of Class Barriers in Britain. Choice in Welfare*. Civitas: London.
- Schrag, F. (2008). The school is the problem, not the solution. *Theory and Research in Education*. 6, 283-307.
- Seabra, T. (1999). *Educação nas Famílias*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, F. R. (2006). Jornalismo digital. Poder, responsabilidade e desafios. *Comunicação e Sociedade*, 9-10, 161-166.
- Silva, N. do V. & Hasenbalg, C. (2002). Recursos familiares e transições educacionais. *Caderno de Saúde Pública*, 18 (Suplemento), 67-76.

- Silva, P. (2003). *Escola-Fam3lia, uma Relaç3o Armadilhada - Interculturalidade e Relaç3es de Poder*. Porto: Ediç3es Afrontamento.
- Silva, P. & Stoer, S. (2005). Do pai colaborador ao pai parceiro. In S. Stoer & P. Silva (Orgs). *Escola-Fam3lia: uma relaç3o em processo de reconfiguraç3o*. Porto: Porto Editora.
- Silva, T. T. da (1996). *Identidades Terminais: As transformaç3es na pol3tica da pedagogia e na pedagogia da pol3tica*. Petr3polis: Vozes.
- Silva, M. S., & Morais, A. M. (2000). Fam3lias africanas em Portugal: Representaç3es, envolvimento e expectativas de pais e crianç3as no 1º Ciclo do Ensino B3sico. *Inovaç3o*, 13 (1), 111-129. Dispon3vel novembro 12, 2010, em http://essa.fc.ul.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2000_familiasafricanasemporugal.pdf
- Singh, P. (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device. *British Journal of Sociology of Education*. Special Issue: Basil Bernstein's Theory of Social Class, Educational Codes and Social Control, 23 (4).
- Sousa, J. P. (2006). *Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicaç3o e dos Media*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Stoer, S. (2001). *Educaç3o como Direito: o papel estrat3gico da educaç3o p3blica na construç3o da igualdade e justiç3a social*. Dispon3vel agosto 16, 2011 em http://www.eduglobalcitizen.net/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=70&Itemid=79
- Stoer, S. (2002). Educaç3o e Globalizaç3o: Entre regulaç3o e emancipaç3o. *Revista Cr3tica de Ci3ncias Sociais*, 63, 33-45.
- Stoer, S. (2003). «Esgrimindo com Bernstein e Bourdieu». *Sociedade, Educaç3o & Culturas*, 19, 201-205.
- Stoer, S. & Magalh3es, A. (2005). *A Diferenç3a Somos N3s: a gest3o da mudanç3a social e as pol3ticas educativas e sociais*. Porto: Ediç3es Afrontamento.
- Stoer, S. (2008). O Estado e as Pol3ticas Educativas. Uma proposta de mandato renovado para a Escola Democr3tica. *Educaç3o, Sociedade & Culturas*, 26, 149-173.

- Stoer, S. (2008a). Desocultando o Voo das Andorinhas. Educação inter/multicultural crítica como movimento social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 185-221.
- Tengarrinha, J. (2006). *Imprensa e Opinião Pública em Portugal*. Coimbra: Edições MinervaCoimbra.
- Tenti, Emilio (2005). Educación y desigualdad. *Revista Colombiana de Sociologia*. 25, 43-61
- Teodoro, A. (2003). É possível uma política de educação à esquerda? Uma reflexão sobre possibilidade e esperança na acção política. *Revista Lusófona de Educação* 2, 43-51.
- Teodoro, A. (2003a). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Teodoro, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. OLihoa: Edições Universitárias Lusófonas.
- The National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education*. Disponível janeiro 12, 2010, em <http://teachertenure.procon.org/sourcefiles/a-nation-at-risk-tenure-april-1983.pdf>.
- Thibaut, D. (1976). *Explorer Le Journal*. Paris: Hauter.
- Torgal, L. R. (2009). *Estados Novos. Estado Novo*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Traquina, N. (2001). Teorias das notícias: o estudo do jornalismo no século XX. In: Traquina, Nelson (org). *O Jornalismo Português em Análise de Casos*. Lisboa: Caminho.
- Trindade, L. (2006). 1.^{as} Páginas. *O século XX nos jornais portugueses*. Lisboa: Tinta da China.
- Tse, T. K. (2008). Choices for Whom? The Rhetoric and Reality of the Direct Subsidy Scheme in Hong Kong (1988-2006). *Education and Urban Society*, 40 (5), 628-652.
- UNESCO. (1995). Educação um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Vieira, J. (2007). *Jornalismo Contemporâneo. Os media entre a era Gutemberg e o paradigma digital*. Lisboa: Edeline.

- Vieira, W. M. (2008). *A Metáfora e a sua Função Persuasiva em Artigos de Opinião sob a Perspectiva da Lingüística Sistémico-Funcional*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de São Paulo, Brasil.
- Walberg, H. (2010). *Escolha da Escola. Descobertas e conclusões*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Weber, S. & Mitchell, C. (1995). *That's Funny, You don't Look Like a Teacher*. London: The Falmer Press.
- Webber, R. & Butler, T. (2007). Classifying pupils by where they live: How well does this predict variations in their GCSE results? *Urban Stud*, 44, (7), 1229-1253.
- Weeden, P.; Winter, J. & Broadfoot, P. (2003). *Assessment. What's in it for schools?*. London: Taylor & Francis e-Library.
- White, D. M. (1974). The "Gate Keeper": A case study in the selection of news. In N. L. Harper (Ed.). *Human Communication: Core Readings* (pp. 130-137). New York: Mss Information.
- Whiteside, T (1978). *The Sociology of Educational Innovation. Contemporary sociology of the school*. London: Methuen & Co Ltd.
- Wolf, M. (2009). *Teorias da Comunicação*. Barcarena. Editorial Presença.
- Wolton, D. (2006). *É Preciso Salvar a Comunicação*. Casal de Cambra: Caleidoscópio – Edição de Artes Gráficas, SA.
- Woolley, C. M. (2009). Meeting the Mixed Methods Challenge of Integration in a Sociological Study of Structure and Agency. *Journal of Mixed Methods Research*, 3 (1), 7-25.
- Young, M. (2007). Para Que Servem As Escolas?. *Educ. Soc.* 28 (101), 1287-1302. Disponível maio 03, 2010, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>.
- Young, M. (2008). *The Rise of the Meritocracy*. London: Thames and Hudson.

Artigos de Jornal

- Almeida, S. J. (2011, julho 06). Morreu Maria José Nogueira Pinto. *Público*.
- Araújo, P. & Girão, J. (2006, julho 24). Provas nacionais no 1.º e 2.º ciclos já em 2006/2007. *Jornal de Notícias*.
- Borges, A. (2006, julho 23). "Têm havido" muitos erros. *Diário de Notícias*.

- Cabral, F. S. (2005, dezembro 05). Laicismo. *Diário de Notícias*.
- Castilho, S. (2005, julho 18). Não é sina. É laxismo. *Público*.
- Coelho, E. P. (2005, abril 13). O gosto do jogo. *Público*.
- Coelho, E.P. (2005, dezembro 06). *Os Perturbantes Crucifixos*. *Público*.
- Correia, A. P. & Ribeiro, J. R. (2005, setembro 29). Aulas de substituição. *Público*.
- Félix, A. B. (2005, dezembro 09). “Os Perturbantes Crucifixos” – uma resposta a EPC. *Público*.
- Fernandes, J. M. (2005, setembro 12). Por uma escola normal. *Público*
- Fernandes, J. M. (2005, dezembro 8). Claudicar nos exames. *Público*.
- Fernandes, J. M. (2006, abril 24). Lições dos mestres. *Público*.
- Garrido, H. (2006, julho 25). Avaliações. *Diário de Notícias*.
- Gonçalves, A. (2005, outubro 01). Aulas de substituição para quê? Para quem? *Público*.
- Grilo, E. M. (2006, fevereiro 17). Escolher a escola. *Público*.
- Magalhães, A. & Stoer, S. (1997, março 1). Oxalá fosse verdade! *Público*. Disponível janeiro 17, 2011, em http://sigarra.up.pt/fpceup/publs_pesquisa.formview?p_id=17523&p_tipo=Art.Rev.Nac.
- Martins, G. d'O. (2006, março 06). Educação artística como prioridade. *Diário de Notícias*.
- Mónica, M. F. (2006, fevereiro 19). Os filhos de Bourdieu. *Pública*.
- Moreira, V. (2004, outubro 04). O “Ranking” do Ensino Secundário. *Público*.
- Moreira, V. (2006, abril 18). Escola Pública e Interesses Privados. *Público*.
- Moura, V. G. (2006, 31 maio). Nos quarenta e oito por cento. *Diário de Notícias*.
- Neves, J. C. (2005, dezembro 05). Os Inimigos da Liberdade. *Público*.
- Pinto, M. J. N. (2006, junho 02). Educação: insistir num modelo sem futuro?, *Diário de Notícias*.
- Ramos, R. (2006, setembro 28). Uma geração enganada. *Público*.
- Sá, E. (2004, novembro 14). Mais trabalho não! Obrigado. *Notícias Magazine*.
- Sampaio, D. (2004, dezembro 18). O mistério da sala de aula. *Xis*.
- Sem autor. (2007, agosto 25). Faleceu Eduardo Prado Coelho, intelectual público. *Público*.

- Sem autor. (2011, julho 06). Morreu Maria José Nogueira Pinto. *Diário de Notícias*.
- Sem autor. (2011, julho 06) Maria José Nogueira Pinto, uma vida marcada pela política e acção social. *Jornal de Notícias*.
- Sem autor. (2011, janeiro 26). Uso de crianças nos protestos é uma "campanha indigna". *Diário de Notícias*.
- Teodoro, A. (2004, outubro 25). "O professor tornou-se um pouco uma criada para todo o serviço". *Público*.
- Torres, A. P. (2005, dezembro 02). Crucifixos e liberdade. *Público*.
- Valente, G. (2005, dezembro 12). "Eduquês" escondido com ministra de fora. *Público*.
- Xerês, J. A. A. (2005, junho 21). Livre escolha da escola. *Diário de Notícias*.
- Xerês, J. A. A. (2005, 19 julho). Melhor Governo é o que menos governa. *Diário de Notícias*.

Documentos não escritos

- Fragonard, J. H. (1775-1780). *A Educação Faz Tudo*. Disponível julho 11, 2012, em <http://www.masp.art.br>.
- Lichtenstein, R. (1964). *Girl in Mirror*. Disponível julho 11, 2012, em <http://www.artgalleryartist.com>.
- Maluda (1980). *Janela VII (Algarve)*. Disponível julho 11, 2012, em <http://maluda.eu>.
- Munch, E. (1893). *O Grito*. Disponível julho 11 2012, em <http://www.edvard-munch.com/gallery>.
- Noronha da Costa. (2001). Sem título. Disponível julho 11, 2012, em <http://www.umbigo.com>
- Picasso, P. (1934). *Two Girls Reading*. Disponível julho 11, 2012, em <http://www.umma.umich.edu>.
- Pinheiro, B. (1905). *Um Exame no Liceu ou a Verdadeira Tortura Inquisitorial*. In A. Nóvoa (1993). *Os Professores e as Reformas de Ensino - na viragem do século (1886-1906)*. Porto: Edições Asa.
- Rego, P. (1994). *Dog Woman*. Disponível julho 11, 2012, em <http://www.saatchigallery.co.uk>.