

- LUPTON, D. (ed.) (1999b), *Risk and Sociocultural Theory. New Directions and Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MCNAMARA, P. (2005), *Silent Victims and Pretty Props: the Representation of Young People in Irish National Newspapers*, <http://www.nordicom.gu.se/cl/publ/electronic/PaulMcIreland1.pdf>.
- MORI (2004), *Media Image of Young People*, <http://www.mori.com/polls/2004/young-people-now.shtml>. Acesso em 30-4-2006.
- PENN, H. (2002), «The World Bank's view of early childhood», in *Childhood*, vol. 9 (1), pp. 118-132.
- PONTE, C. (2005), *Crianças em Notícia. A Construção da Infância pelo Discurso Jornalístico (1970-2000)*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- PROUT, A. (2005), *The Future of Childhood. Towards the Interdisciplinary Study of Children*, Londres, Routledge.
- RIZZINI, I. (2004), «Infância e globalização. Análise das transformações económicas, políticas e sociais», in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 44, pp. 11-26.
- SCHUDSON, M. (2000), «The sociology of news production revisited (again)», in J. Curran e M. Gurevitch (eds.), *Mass Media and Society*, Londres, Arnold, pp. 175-200.
- SIBLEY, D. (1995), «Families and domestic routines. Constructing the boundaries of childhood», in S. Pile e N. Thrift (eds.), *Mapping the Subject*, Londres, Routledge, 1996, pp. 123-137.
- THREADGOLD, T. (2006a), «Dialogism, voice and global contexts: Asylum, dangerous men and invisible women», in A. Genovese e M. Sponberg (eds.), *Australian Feminist Studies*, 21st Birthday Issue.
- THREADGOLD, T. (2006b), «Dangerous men and invisible women: Mediated and translated asylum seeker identities», in Carmen Caldas Coulthard, Rick Iedema e Stef Slembrouk (eds.), *Identity Trouble*, Londres, Palgrave Press.
- TULLOCH, J. (2000), «Landscapes of fear: Public places, fear of crime and the media», in S. Allan, B. Adam e C. Carter (eds.), *Environmental Risks and the Media*, Londres e Nova Iorque, Routledge, pp. 184-198.
- TULLOCH, J., e LUPTON, D. (2001), «Risk, the mass media and personal biography», in *European Journal of Cultural Studies*, vol. 4 (1), pp. 5-27.
- UNICEF (2002), *Situação Mundial da Infância*, Brasília, UNICEF. ISBN: 92-806-3667-7.
- VALENTINE, G. (2004), *Public Space and the Culture of Childhood*, Londres, Ashgate.
- ZELIZER, B. (1993), «Journalists as interpretative communities», in D. Berkowitz (ed.), *Social Meaning of News*, Londres, Sage, 1997, pp. 401-417.

Maria Benedita Portugal e Melo

Capítulo 2

Educação e *mass media* na modernidade: efeitos do *ranking* escolar em análise²¹

Os meios de comunicação social e o sistema educativo de massas no contexto da actual modernidade

A entrada das sociedades ocidentais num novo milénio «arrastou» para o século XXI as questões associadas à história da construção do «Estado-nação» e das sociedades democráticas. O mesmo sucedeu em Portugal. O projecto de construção de modernidade iniciado no século XVIII continua, assim, nos dias de hoje, a ser objecto de contínuas (re)avaliações. Consequentemente, muitos dos sistemas sociais criados pelos Estados modernos democráticos têm permanecido alvo de múltiplas análises, quer porque não conseguiram corresponder totalmente aos objectivos e anseios da «primeira» modernidade²², quer porque geraram novos problemas

²¹ As questões trabalhadas neste texto enquadram-se na investigação que nos encontramos a realizar no âmbito do doutoramento em sociologia. Parte destas reflexões foram apresentadas no 5.º Congresso Português de Sociologia, no painel temático «Desafios e Dilemas da Educação» (Braga, 2004).

²² De acordo com Wagner, a passagem das sociedades ocidentais tradicionais para sociedades modernas ocorreu no séc. XVIII, em consequência do Iluminismo, da Revolução Francesa e da Revolução Industrial. É nesse período que surgiu a «primeira» modernidade, isto é, a «modernidade liberal restrita». Já no final do século XIX, as transformações económicas e socioculturais entretanto ocorridas, deram origem à formação da «modernidade organizada». Em meados do sécu-

que aquela não tinha previsto e que a actual modernidade ainda não conseguiu resolver.

O sistema de ensino público constitui disto um exemplo paradigmático, na medida em que o seu modo de funcionamento e o seu principal objectivo permanecem articulados com os fundamentos do discurso moderno. Com efeito, por representar a vontade geral e transmitir valores e saberes universais, a escola constitui uma das mais relevantes instituições sociais criadas pela modernidade para que os objectivos iluministas fossem atingidos: a definição do «bem comum» e a edificação de uma ordem política democrática que possibilitasse a elevação da riqueza das nações (Wagner, 1996). Foi, pois, através dela que os Estados modernos foram conseguindo promover a homogeneização cultural das populações nacionais e impor uma civilidade comum capaz de garantir a coesão social e a consolidação da democracia (Valentim, 1997; Sebastião, 1998; Tedesco, 1999).

Um outro sistema social, de centralidade indiscutível, começou a ser desenvolvido na «primeira» modernidade, quer em nome da difusão do saber racional, quer a favor da consolidação dos princípios democráticos. Referimo-nos aos meios de comunicação social.

Quer um quer outro sistema são responsáveis por uma das principais transformações da época em que vivemos — a intensa propagação de múltiplos conhecimentos e informações à escala global. Na verdade, se ao longo dos séculos XVIII e XIX a divulgação do conhecimento científico era socialmente restrita, no século XX a expansão de sistemas especializados na divulgação de informação e conhecimento, em resultado do progresso técnico e científico entretanto ocorrido, fez com que as populações passassem a receber constantemente novas mensagens (Giddens, 1998, p. 2001).

Uma das substanciais diferenças entre a modernidade actual e as anteriores é precisamente a actual dimensão e o alcance da informação e do conhecimento propagado pelos «sistemas periciais» — múltiplos tipos de conhecimento que se encontram organizados em sistemas técnicos e especializados e que são válidos indepen-

lo XX, a crise do modelo subjacente à modernidade organizada e as alterações económicas, sociais e culturais que daí advieram criaram uma nova fase histórica da modernidade — na qual nos encontramos — que o autor designa como «modernidade liberal alargada» (Wagner, 1996).

dentemente do tempo e local específicos em que são recebidos (Giddens, 1998, p. 2001).

Os *mass media*, tal como os sistemas educativos, são um dos principais sistemas que efectuam uma divulgação alargada de um grande conjunto de informações e saberes técnicos. No entanto, se o sistema de ensino poderá ser considerado como um sistema «pericial», os *mass media* representam antes um campo (de acordo com a terminologia de Bourdieu) onde circulam saberes especializados que são mediados por uma lógica própria — bastante dependente dos interesses comerciais (Bourdieu, 1997) — e assim difundidos para o grande público.

As características de produção e difusão do conhecimento nestes dois sistemas são, assim, distintas. Tal como o são as funções sociais por eles desempenhadas, apesar de entre elas existir alguma intersecção.

O papel da escola na promoção da reflexividade social

Com efeito, ao longo da segunda metade do século XX, à medida que as sociedades modernas ocidentais se complexificaram, tanto os objectivos dos *mass media* como os objectivos da escola sofreram transformações.

A passagem da velha televisão («paleotelevisão») para a «neotelevisão» (Missika e Wolton, *cit. in* Fernandes, 2000, p. 117), originada pela proliferação dos canais televisivos e das grelhas de programação, inverteu os objectivos comunicacionais inicialmente definidos para os *media*. Em vez de terem preferencialmente de *educar* e *informar* para depois poderem *distrair*, passaram a procurar essencialmente *distrair*, para só depois *informar* e *educar* (Fernandes, 2000, p. 117).

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

Comte, a Herbert Spencer, a Émile Durkheim, a John Dewey, a Georg Kerschensteiner e a Adolphe Ferrière²³, dada a sua influência nas reflexões que se desenvolveram em Portugal, durante a I República, sobre a importância de a escola promover uma educação moral e cívica (Pintassilgo, 1998, p. 27). Com efeito, se até meados do século XIX «a crença na instrução como fonte de progresso provocou uma intensa valorização das aprendizagens elementares escolares — o famoso ‘ler, escrever e contar’» (Pintassilgo, 1998, p. 62) —, o republicanismo veio acrescentar a esta crença «as virtualidades de uma educação escolar» (*id.*, *ibid.*, p. 62)²⁴.

Desde então, o binómio — instrução e educação — «e a importância relativa a atribuir a uma e a outra no contexto de uma política educativa, em particular na sua relação com a problemática do analfabetismo e da alfabetização» (Pintassilgo, 1998, p. 63), passou a estar presente nos debates promovidos pelas elites da nossa sociedade²⁵.

Com efeito, esta questão não só perdurou durante a I República, como subsistiu ao longo do Estado Novo, tendo marcado muitos dos discursos realizados pelas elites políticas e pedagógicas quando estas equacionavam o papel do Estado relativamente à escolarização da população portuguesa e reflectiam sobre os objectivos que o sistema educativo deveria atingir (Resende, 2003, pp. 347 e ss.)²⁶.

²³ Sobre o pensamento destes autores e o seu contributo para as reflexões político-pedagógicas portuguesas a respeito do papel da escola, consulte-se Pintassilgo (1998, pp. 27-46).

²⁴ A educação moral e cívica republicana foi, em certa medida, tributária das concepções e práticas educativas difundidas pelo movimento da Escola Nova, que teve naquele período a sua fase de maior expansão (Pintassilgo, 1998, p. 258).

²⁵ A importância atribuída na I República à presença da educação moral e cívica no currículo escolar terá sido, em parte, um reflexo da valorização internacional de que essa componente educativa foi alvo na transição do século XIX para o século XX (Pintassilgo, 1998, p. 255). No entanto, como salienta este autor, «o carácter da educação cívica republicana terá sido, em grande medida, condicionado pela necessidade de legitimar a República como alternativa credível à recém-deposta Monarquia, cujos símbolos estavam há muito enraizados na consciência dos portugueses [...] O que se pretendia, na verdade, era a socialização política e cultural dos cidadãos» (Pintassilgo, 1998, p. 256). Por isso mesmo, o projecto republicano de formação de cidadãos «pouco tem que ver com os actuais propósitos de educação para a cidadania» (*id.*, *ibid.*, p. 260).

²⁶ Esta mesma questão continua presente nos dias de hoje, apesar de assumir outros contornos, como iremos explicitar quando nos referirmos à importância de a escola actual promover a educação para a cidadania.

À medida que as influências da psicologia, da sociologia e das ciências da educação se fizeram sentir nos discursos dos pedagogos, para além de instruir e de educar, passou a ser pedido à escola que contribuísse para o desenvolvimento da personalidade dos alunos respeitando as suas diferenças individuais (Resende, 2003, p. 353; Valentim, 1997, p. 67). Todavia, a escola actual, ao ser requisitada para reflectir e ter em conta a identidade «única» de cada aluno, em vez de o considerar, «democraticamente», igual a todos os outros, poderá estar também a sentir os efeitos da afirmação crescente do individualismo na sociedade portuguesa actual, consequência da modernidade em que vivemos. A *nova* noção de igualdade de oportunidades que passou a estar em causa — a que se refere à oportunidade que deve ser garantida ao «desenvolvimento das potencialidades dos alunos, que são necessariamente diferentes de indivíduo para indivíduo» (Valentim, 1997, p. 67) — poderá estar, assim, bastante amplificada.

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

À medida que a escola se expandiu, foi-lhe depois solicitado que racionalizasse e optimizasse os investimentos e recursos. Esta exigência passou a implicar a definição de prioridades na afectação de verbas e «uma gestão escolar baseada em critérios de eficiência e competitividade» (Valentim, 1997, p. 78). Nos dias de hoje, este objectivo fará ainda mais sentido, se pensarmos que a globalização do capitalismo — efeito da modernidade — se repercute na actual lógica económica europeia também partilhada pelo Estado português. Em termos práticos, o sistema educativo continuará a ter que promover o talento e o mérito dos «mais capazes», de forma a criar «escolas de excelência» que justifiquem a atribuição de ver-

bas e a rentabilização das mesmas; mas, paralelamente, não poderá deixar de garantir o sucesso «mínimo» aos que menor «talento escolar» apresentam, pois é fundamental, para o próprio processo de construção da modernidade portuguesa, que todos possuam a escolaridade obrigatória.

Entretanto, a crescente imigração de que Portugal tem sido alvo, com a entrada de população oriunda dos PALOP, Brasil e mais recentemente dos Países de Leste, tornou a nossa sociedade bastante mais heterogénea e multicultural. A «escola para todos» passou, então, progressivamente, a receber uma diversidade de estudantes oriundos de diferentes classes sociais, origens étnicas e credos religiosos. O público escolar, tal como a população portuguesa, é cada vez mais heterogéneo. Sendo assim, à escola é ainda solicitada a gestão desta diversidade de alunos, quer no plano pedagógico, quer no plano organizativo. Como sintetiza Valentim, a escola passa a ter a função de «promover a integração de todos os estudantes» (Valentim, 1997, p. 85). Se pensarmos que a própria gestão social da multiculturalidade parece ser uma prova da «modernidade» e «civildade» de um povo, no sentido de que demonstra a garantia do respeito pelo direito à diferença, não será de admirar que à escola o mesmo seja solicitado.

Finalmente, a escola actual tem vindo a ser incumbida de um conjunto de solicitações que inclusivamente estão contempladas nas novas áreas curriculares não disciplinares recentemente introduzidas nos currículos escolares portugueses (Abrantes, Figueiredo e Simão, 2002; Cosme e Trindade, 2001a e 2001b; Nogueira e Silva, 2001). Referimo-nos, entre outras, à educação para a cidadania, educação para a saúde, educação para a defesa do ambiente, educação para a paz ou à educação multicultural.

A função da escola na educação dos cidadãos não só permanece na actualidade, como inclusivamente está agora consubstanciada no currículo escolar. De igual modo, o papel do sistema escolar no progresso económico do país continua presente nos discursos políticos e empresariais que têm vindo a acentuar a utilidade económica da educação para o processo de construção da modernidade portuguesa. Formar cidadãos críticos, competentes, instruídos e capazes de serem suficientemente flexíveis e inovadores para fazer face às actuais lógicas dos mercados modernos é, pois, o que ainda hoje se pede à escola (Tedesco, 1999).

A extensão e a variedade das tarefas incumbidas à escola «actual» é, com efeito, considerável. E, em nossa opinião, esta cumulação de funções atribuídas ao sistema educativo não pode ser dissociada do processo de construção de modernidade que foi ocorrendo no nosso país. Assim, ela poderá resultar das alterações espaciais, demográficas, económicas e socioculturais que decorreram em Portugal e dos efeitos da «modernidade tardia» (Giddens, 1998, p. 2001) que também se reflectem na nossa sociedade.

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

A centralidade dos sistemas de educação alargados no século xx parece, pois, inquestionável, se entendermos a reflexividade como um elemento indispensável à construção da própria modernidade actual.

Ora, a ideia de *reflexividade* avançada por Giddens refere-se ao actual aumento das condições de reflexão e análise das sociedades sobre si mesmas e depende do acesso destas a um vasto conjunto de informações que são veiculadas por diversos sistemas sociais. É perante o actual aumento da circulação de informações e conhecimentos que os indivíduos possuem condições para reflectirem sobre as condições sociais da sua existência e as *alterarem*. Este é o significado da noção de reflexividade aqui introduzida²⁷.

O acesso à informação e aos conhecimentos transmitidos pelo sistema educativo possibilitará, assim, aos actores sociais condições privilegiadas para terem melhor consciência de si, para reflectirem sobre si próprios e a sociedade onde estão inseridos e para sobre ela poderem agir.

²⁷ O significado que atribuímos à noção de reflexividade baseia-se em Beck (2000, p. 165) e na definição que Giddens atribui ao conceito de «reflexividade institucional»: «uso regularizado do conhecimento acerca das circunstâncias da vida social enquanto elemento constituinte implicado na sua organização e transformação» (Giddens, 2001, p. 18).

De igual forma, parece-nos que o acesso à informação e aos conhecimentos transmitidos pelos *mass media* também possibilitará aos indivíduos condições para praticarem a reflexividade. Se assim for, existirá uma intersecção entre os efeitos sociais provocados por estes dois sistemas.

Reflexões críticas sobre a (im)possibilidade de os *mass media* possibilitarem a reflexividade social

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

Entre os opositores a esta ideia, destaca-se Scott Lash (1999). Este autor questiona justamente a possibilidade de o pensamento crítico ser capaz de funcionar na «era da informação», na medida em que esta, devido à velocidade com que é transmitida e ao seu carácter imediato e efémero, não permite tempo para a reflexão. Na sua opinião, as características básicas da informação são o fluxo, a descontextualização, a compressão espacial, as relações em tempo real. Como o autor afirma, «não o sendo exclusivamente, é sobretudo neste sentido que vivemos numa época de informação» (Lash, 1999, p. 14).

Assim, o paradoxo da sociedade de informação na qual vivemos, segundo esta perspectiva, reside no facto de serem produzidos intensivamente bens, serviços e conhecimento altamente racional que dão origem a uma «incrível irracionalidade das sobrecargas de informação, informação errada, desinformação e informação incontrolável» (*id.*, *ibid.*, p. 15). E isto acontece porque o que agora se produz são *bytes* de informação incontroláveis e não bens e serviços ricos em informação. Sendo a forma cultural paradigmática da era da informação consubstanciada na célebre expressão de McLuhan «o meio é a mensagem», para Lash este meio de comunicação é hoje em dia um *byte* (*id.*, *ibid.*, p. 16).

Ao contrário das eras anteriores em que o meio de comunicação dominante era a narrativa, o discurso, actualmente a informação jornalística toma a forma de mensagens muito curtas, literalmente comprimidas em termos de espaço e tempo (*id.*, *ibid.*, pp. 16-22). Ora, se o valor de uma obra discursiva poderá perdurar por vinte

ou mais anos, a mensagem informacional de um jornal apenas terá valor por um dia. Como a informação jornalística é produzida em tempo praticamente real, e não possui um enquadramento conceptual sistemático, exerce efeito em nós sem o tipo de argumento legitimador que o discurso apresenta (*id.*, *ibid.*, p. 17).

Nestes termos, não há lugar para a reflexão. Na verdade, seguindo o raciocínio de Lash, o pensamento na sociedade da informação é relegado para o plano geral da imanência. O cultural é desalojado e remetido para um plano imanente de actores ligados a máquinas ou em interface com elas. As coisas culturais são agora, na nossa experiência, coisas imanentes: objectos, tecnologias (*id.*, *ibid.*, p. 26).

O velho capitalismo industrial era impulsionado pela lógica da transformação em mercadoria (valor de troca) e da sua crítica (valor de uso). Todavia, a actual lógica da transformação em informação neutraliza e marginaliza parcialmente o par valor de troca/valor de uso. Em seu lugar, há agora um plano imanente de redes de actores: de humanos e não humanos, de objectos culturais e materiais que, em geral, são descontextualizados. Os actores, as redes, os não humanos, a interface entre humanos e máquinas são descontextualizados, tal como a informação o é (*id.*, *ibid.*, p. 27).

Como sintetiza Villaverde Cabral (1999) no seu comentário crítico à perspectiva de Scott Lash, para este último, na era informacional em que vivemos, o poder permanece ligado ao conhecimento que agora não é mais do que conhecimento informacional; permanece ligado à mercadoria mas esta é já liderada pela informatização, e permanece ligado à propriedade, restringindo-se esta basicamente à propriedade intelectual (Cabral, 1999, p. 33). Sendo assim, para Lash, a única crítica social possível seria a crítica da própria informação (Cabral, 1999, p. 34).

Ora, no que respeita à proposta teórica de Lash, subscrevemos inteiramente a opinião de Cabral quando este afirma que nela existe «um nível de generalidade que as actuais ciências sociais parecem já não consentir hoje em dia», entendendo ainda que a sua análise parece referir-se mais às novas tecnologias da informação do que à informação propriamente dita (Cabral, 1999, pp. 32-33). Com efeito, em nossa opinião, Lash não tem em conta que os modos de produção e recepção dos meios de comunicação social são, apesar de tudo, bastante distintos dos que caracterizam os «novos *media*». Além disso, mesmo no que respeita a estes últimos, não

cremos, como já anteriormente o referimos, e à semelhança do que afirma Cabral, que «qualquer processo comunicacional possa ser tão irreflexivo» (*id., ibid.*, p. 33).

Nesta perspectiva, socorrendo-se das propostas teórico-filosóficas de Luhmann e Alexander, Cabral defende que «a reflexividade pré-existe no mundo-da-vida fenomenológico, ou seja, num espaço pré-hermenêutico, o que a torna absolutamente irreduzível a essa compressão total do sentido, a essa narratividade e desideologização que, segundo Lash, seriam efectuadas pelos meios de comunicação social modernos» (*id., ibid.*, p. 34). Por outro lado, o autor que temos vindo a citar salienta ainda uma questão que nos parece da maior importância. Diz esta respeito ao processo de filtragem que os jornalistas realizam ao ruído que penetra a informação e que, aliás, tem sido evidenciado pelas teorias da comunicação, nomeadamente pelas investigações que deram origem ao *newsmaking* (Santos, 1992; Saperas, 1993; Wolf, 1995).

Assim, como defende Cabral, «esta filtragem é já um acto reflexivo em si mesmo» (*id., ibid.*, p. 34). Por conseguinte, sintetiza este autor, «a forma linguística do *Lebenswelt* garante o funcionamento eficaz do mais comprimido dos processos comunicacionais» e a «filtragem do ruído informacional garante que a informação permaneça socialmente estratificada». Desta forma, «os processos comunicacionais permanecem tão longe como sempre estiveram da compressão homogénea que Lash sugere» (*id., ibid.*, p. 34). O facto de a informação ser socialmente estratificada é, por outro lado, ilustrado pela variedade de tipos de informação — financeira, económica, comercial, política, educacional, científica, entre muitas outras — que circulam no espaço mediático e que possuem temporalidades, regras, conteúdos e destinatários muito diferenciados. A pluralidade de meios e processos de informação, bem como dos públicos destinatários não pode, pois, deixar de ser tida em atenção.

Por conseguinte, sugere Cabral, «a melhor hipótese de trabalho é, porventura, a de que a diferenciação funcional e a estratificação social da informação se combinam para filtrar o ruído e assegurar a reposição da ordem que a sua compressão mediática parece fazer entrar em colapso» (Cabral, 1999, p. 35). Este colapso, na sua opinião, «é tanto mais improvável quanto esses tipos de informação pressupõem uma confiança socialmente partilhada» (*id., ibid.*, p. 35).

Esta mesma ideia é defendida por Anthony Giddens, segundo o qual é justamente em função das relações de confiança que os indivíduos estabelecem com os sistemas que produzem informação e conhecimento que lhes é possível recolherem mais elementos para reflectirem sobre as condições sociais da sua existência e as alterarem (Giddens, 1998, p. 2001).

O efeito de *agenda-setting* e a produção da reflexividade social

Para além das questões já mencionadas, Lash tece ainda duas considerações sobre as quais gostaríamos de nos deter. Uma respeitativa à ideia de que, na era em que vivemos e dadas as características que a enformam, o pensamento, a reflexão, apenas são passíveis de serem praticados pelos cientistas sociais críticos, pois são estes que podem *pensar* a era da informação tendo em conta a centralidade da mudança sociocultural (Lash, 1999, pp. 27 e 28); a outra centra-se no seu pressuposto de que essa «crítica informacional» tem que fazer parte dos cenários da informação global e dos *media* «sob pena de se tornar demasiado irrelevante» (*id., ibid.*, p. 29).

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

Nesta ordem de ideias, entendemos que grande parte da reflexividade social é produto da própria sociedade de informação em que vivemos. Nem por isso, no entanto, deixamos de considerar a possibilidade de existirem análises críticas que sejam igualmente produtoras de informação e conhecimento. Isso acontecerá sempre que as experiências pessoais e profissionais dos indivíduos dêem origem a reflexões que são divulgadas pelos *mass media*.

O que nos parece, portanto, tendo em atenção as investigações da sociologia da comunicação que se centram na análise dos efeitos cognitivos das mensagens mediáticas e deram origem ao paradigma do *agenda-setting*, é que existe uma relação bastante forte entre a agenda definida pelos *mass media* e os temas de reflexão que ocupam os actores sociais.

O efeito de *agenda-setting* produzido pelos *mass media* respeita à capacidade que estes têm de impor uma determinada percepção da realidade social junto dos públicos que os consomem porque chamam a sua atenção para determinados temas em detrimento de outros. Assim, de acordo com os investigadores que trabalharam os efeitos cognitivos dos *media*, a opinião pública tende a orientar a sua atenção, a discutir e a pensar nos temas que são agendados pelos meios de comunicação social (Santos, 1992; Saperas, 1993; Wolf, 1995; Traquina, 1995).

Este conceito chama, assim, a atenção para o facto de as populações serem influenciadas pelas mensagens mediáticas porque é a essas e não a outras que prestam a sua atenção. Está, pois, em causa a capacidade que os *media* têm de definir os temas da actualidade sobre os quais a opinião pública se debruça, pensa e discute. De algum modo, parece aqui estar presente parte do conceito de reflexividade proposto por Giddens, já que as condições de reflexão e análise para se pensar a sociedade em que se vive poderão ser propiciadas e condicionadas por este efeito de agendamento da comunicação social.

Todavia, isto não significa que consideramos que os dois conceitos são equivalentes, já que a noção sugerida por Giddens implica a ideia de *acção após o pensamento* tendo, assim, subjacente a capacidade que os actores sociais possuem para analisar as informações que recebem e para *actuar* no sentido de tentarem transformar as condições de existência em que se encontram. Entendemos, sim, é que os *media* veiculam informações que podem potenciar a reflexividade social mas, dado o seu efeito de *agenda-setting*, podem igualmente condicionar essa mesma reflexividade.

Este pressuposto teórico parece-nos reforçado ao termos em conta a noção de *modernização reflexiva* proposta por Ulrich Beck. De acordo com este autor, a *modernização reflexiva* diz respeito ao processo de *autoconfrontação* das sociedades actuais com as consequências negativas das suas próprias conquistas (Beck *et al.*, 2000, pp. 5-6).

Ora, um dos sistemas que mais responsabilidades terá na concretização deste processo de *autoconfrontação* é, precisamente, o da comunicação social. Com efeito, é através dos *mass media* que os indivíduos modernos são diariamente *confrontados* com um vasto conjunto de informações que reflectem, geralmente, as consequências nefastas do modo de vida que construíram devido, por

um lado, à extensão espaço-temporal da sua acção e, por outro, à própria lógica de produção de notícias que o regula. A máxima «*bad news are good news*», que resume alguns dos critérios que presidem à selecção dos acontecimentos que são noticiados, contribui bastante para a difusão intensiva de assuntos que «retratam» os *riscos* e os efeitos perversos da actual fase da modernidade.

Como os *mass media* provocam efeitos cognitivos nos seus receptores, chamam justamente a sua atenção para estes assuntos. Uma vez que estes receptores são sujeitos reflexivos, analisam estes assuntos e equacionam modos de agir que lhes permitam minimizar, evitar ou alterar os aspectos negativos salientados pelas mensagens mediáticas que receberam.

Constrangimentos à acção ou como o exercício da reflexividade social não é socialmente homogéneo

Procurámos analisar uma das propostas de Lash salientadas no ponto anterior. Pretendemos agora rebater a sua outra ideia — igualmente referida naquele ponto — de que o pensamento, a reflexão e a crítica apenas são passíveis de serem praticadas pelos cientistas sociais críticos.

Com efeito, consideramos que a capacidade crítica pode ser realizada por todos os sujeitos sociais, não sendo, portanto, como sugere Lash, apenas um privilégio dos «pensadores profissionais». Aliás, a nossa hipótese teórica sustenta isto mesmo. Todavia, partirmos deste princípio sem mais considerações, significaria concordarmos inteiramente com Anthony Giddens e com o seu pressuposto de que aquilo que permite aos indivíduos incorporarem as informações e conhecimentos com que são confrontados é o facto de serem sujeitos cognoscitivos e de, por isso, terem capacidade de praticarem uma indagação racional permanente. É esta reflexividade social, inerente à condição humana, na perspectiva deste autor, que permite aos actores sociais analisarem e criticarem constantemente o mundo em que vivem, para a ele melhor se adaptarem e nele reequacionarem positivamente estilos de vida (Giddens, 1998, p. 2001).

Porém, se partilharmos da opinião de Giddens quanto à capacidade cognoscitiva dos actores sociais, e se também nos parece que a globalização tecnológica actual ampliou a possibilidade de

todos os indivíduos passarem a ter acesso a recursos tecnológicos e de conhecimento que não existiam na «pré-modernidade», não esquecemos, por outro lado, que esta globalização não eliminou as desigualdades sociais no acesso a esses recursos.

Na verdade, se actualmente existem grupos sociais que possuem condições materiais e objectivas para usufruírem plenamente dos conhecimentos fornecidos pela escola e da informação propagada pelos *mass media* e pelas novas tecnologias da informação e do conhecimento, não podemos ignorar o conjunto mundialmente expressivo da população que a ela não tem acesso (Castells, 2004). Para além disso, mesmo nos países onde estas tecnologias estão potencialmente acessíveis à maioria dos indivíduos, isso não significa que por eles sejam utilizadas (Torres, 2004). No caso de Portugal, os níveis de instrução dos indivíduos e os seus volumes de capital económico e social são factores que condicionam fortemente quer a relação que estabelecem com a escola, quer o consumo dos meios de informação. Basta, aliás, atentarmos nos hábitos culturais da esmagadora maioria da população para verificarmos o considerável peso do consumo televisivo relativamente a actividades como a leitura de jornais, revistas e livros, já para não falar da fruição de outros bens culturais que implicam a posse de códigos e disposições mais elaboradas, como é o caso, por exemplo, das idas ao teatro, a museus e exposições ou a espectáculos de dança (Schmidt, 1993; Pais, s.d.; Pais, Nunes, Duarte e Mendes, 1994; Lopes, 2000; Fernandes, 2001; Torres, 2004).

Por outro lado, parece-nos ainda que o modo como o trabalho se encontra organizado também influenciará a receptividade à aquisição e análise de novas informações e conhecimentos. Em contextos de trabalho fortemente marcados pela lógica taylorista, como é o caso em muitos sectores de actividade no nosso país, onde predominam o trabalho em série e as tarefas repetitivas e monótonas, a capacidade de iniciativa, a autonomia, a possibilidade de tomarem decisões e participarem nos momentos da concepção e avaliação do trabalho são actividades que os trabalhadores desconhecem. O exercício prático da reflexividade será, por isso, certamente menos frequente do que o de outros trabalhadores que desenvolvem actividades que implicam um trabalho intelectual e um consumo de informação muito mais permanente e activo. Os professores, por exemplo, por via do capital cultural escolar que possuem e pelas características da sua profissão, parecem ser um grupo social privilegiado para praticar a reflexividade.

Assim, defendemos que todos os indivíduos serão sujeitos reflexivos, se bem que de forma diferenciada. Por outras palavras, em nossa opinião, todos os actores sociais possuem capacidade para analisar as informações que recebem, mas o modo como poderão *actuar* (ou *equacionar essa actuação*) para tentarem transformar positivamente as condições de existência em que se encontram será seguramente diferente.

Em nosso entender, o tipo de reflexividade social praticada pelos actores sociais dependerá, portanto, de vários recursos disponíveis. De entre estes, salientamos particularmente os volumes de capital cultural, económico e social possuídos, o grau de familiaridade com os fenómenos sociais com que são confrontados nos *media*, a possibilidade de acesso a fontes diversificadas de informação, os contextos sociogeográficos e profissionais em que se situam, as relações sociais que desenvolvem e a atenção e tipo de análise que dirigem à informação mediatizada.

Parece-nos, em suma, que Giddens não teve em atenção quer os bloqueamentos socioeconómicos, culturais e organizacionais com que grande parte das populações são ainda hoje defrontadas quotidianamente, quer o facto de as sociedades ocidentais não se encontrarem num patamar de desenvolvimento homogéneo e equivalente. Provavelmente, por isso é que a sua proposta teórica assenta no pressuposto de que todos os indivíduos sejam igualmente capazes de alterar as suas rotinas e transformar as suas práticas sociais.

Ora, no caso da realidade social portuguesa, onde o projecto de modernidade se encontra «inacabado» (Machado e Costa, 1998), estes condicionamentos à «reflexão para a acção» são bastante consideráveis e deverão ser tidos em conta.

Justamente por isso, o sistema educativo português possuirá uma centralidade e importância redobradas, tanto mais quanto foi difícil e moroso o seu processo de implementação em Portugal (Valentim, 1997; Pintassilgo, 2003). Na verdade, só a partir da década de 1970 é que os enormes esforços realizados para se proceder à massificação do ensino tornaram possível que a escola, como instância socializadora, passasse a fazer parte integrante do quotidiano da grande maioria dos jovens portugueses e se enraizasse em praticamente todas as classes sociais. Esta conversão da população ao sistema escolar *prolongado* é, aliás, bem ilustrada nas taxas crescentes de alunos que frequentam o ensino secundário, apesar de este não ser ainda obrigatório e de muitos não o conseguirem concluir com sucesso. Com efeito, ainda em 1991, 63,7%

dos alunos com idades entre os dezoito e os vinte e quatro anos deixava a escola antes de completar o secundário; dez anos depois, esta percentagem reduz-se para 44,8%²⁸.

Por conseguinte, no processo de construção da modernidade portuguesa, a escola foi (e é ainda, em muitos contextos locais) a principal fonte de informação e conhecimento à qual a maioria da população juvenil teve e tem acesso.

Por seu turno, os *mass media*, nomeadamente a televisão e a rádio, em resultado da sua rápida expansão e implementação na estruturação dos tempos de lazer dos portugueses (Schmidt, 1993; Pais, s.d.; Pais, Nunes, Duarte e Mendes, 1994; Lopes, 2000; Fernandes, 2001; Torres, 2004), constituem outros meios de informação que todos consomem (se bem que de modo distinto) e que certamente terão influência no modo como vêem e analisam o mundo em que vivem.

Do conjunto da informação veiculada por estes meios de comunicação social, destacam-se os programas de informação que incluem um conjunto considerável de mensagens de âmbito social e político. Ora, muitas delas — recebidas por uma parte significativa da população portuguesa, nomeadamente a mais escolarizada — têm vindo a enunciar os processos de transformação social da sociedade portuguesa e os aspectos de natureza económica e sociocultural que o país necessita de desenvolver para acompanhar o processo de modernização das sociedades ocidentais. Entre estes, salienta-se, precisamente, a importância que é atribuída à educação.

A frequência generalizada da escola e a valorização social do seu papel por parte dos *mass media* poderão pois, em nosso entender, possibilitar a intersecção entre os efeitos sociais «reflexivos» provocados por estes dois sistemas sociais.

A publicação dos *rankings* escolares como um efeito reflexivo dos meios de comunicação social impressos

Esta mesma intersecção terá sido acentuada desde que ocorreu um fenómeno inteiramente novo em Portugal — a divulgação do

²⁸ S.A., 2002, «Os números do abandono escolar», *Os números da Educação no Recenseamento*, Ministério da Educação, [Internet] «<http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/destaque/numeros.asp>». Acesso em 25-3-2003.

ranking de escolas por um dos principais diários portugueses — o *Público* — em Agosto de 2001.

Na verdade, desde que o *ranking* de escolas foi publicado, todos os anos as primeiras páginas dos jornais nacionais destacam as questões relacionadas com uma «educação quantificada», doravante objecto de avaliação pública. O que até aí tinha permanecido no domínio «privado» das escolas (conselhos executivos e docentes informados) e do Estado (Ministério da Educação) passou a ser do conhecimento de todos. E, pela primeira vez em Portugal, todos os conselhos executivos e professores foram *confrontados* publicamente com os resultados da sua acção profissional.

Por outro lado, o próprio Estado, justamente em nome dos princípios modernos democráticos, ou seja, do direito de todos à informação, foi «forçado» pela imprensa portuguesa — mais concretamente, pelo jornal *Público* — a divulgar os resultados da avaliação das escolas. Em consequência, também pela primeira vez em Portugal, no que respeita à questão da avaliação do ensino, o Estado foi *confrontado* publicamente com os resultados da sua actuação, uma vez que a avaliação dos estabelecimentos de ensino público tinha sido politicamente decretada como obrigatória em 1993. Tudo indica estarmos perante um processo de *autoconfrontação* da sociedade portuguesa com as consequências das suas próprias conquistas: a democratização da escola e o aprofundamento das condições de exercício da democracia informativa²⁹.

Depois deste acontecimento mediático, parece que não foram só as escolas a verem complexificadas as suas funções. Também a lógica produtiva dos meios de comunicação social, nomeadamente da imprensa, poderá ter sido influenciada por uma das consequências da modernidade tardia — a reflexividade social. Na verdade, parece-nos significativo o facto de ter sido através da acção de um órgão de comunicação social que se provocou o «efeito de boomerang» atrás referenciado. Foi, com efeito, no *Público* que os resultados da acção profissional e política dos responsáveis pela educação apareceram publicamente *reflectidos*. Ora, a reflexividade

²⁹ O processo de autoconfrontação do Estado com as suas medidas políticas de (re)organização e gestão do sistema educativo não é inédito. Desde o início da expansão da escola democrática que os actores escolares e as elites da nossa sociedade efectuam processos de denúncia e crítica relativamente a diversas questões sobre o sistema de ensino português (consulte-se, a este respeito, Resende, 2003).

social, isto é, o aumento das condições de reflexão e análise da sociedade sobre si mesma depende, como anteriormente afirmámos, do aumento da informação e circulação de conhecimentos. E, actualmente, não é só a escola que exerce esta função. Os *mass media* são hoje um dos veículos mais importantes na propagação de novos e constantes fluxos de informação. Mas o volume e as informações contraditórias que são difundidos implicam que o conjunto dos indivíduos que acedem regularmente às informações dos *media* seleccionem, analisem, discutam e avaliem essa mesma informação para poderem situar-se *confiantemente* perante ela (Giddens, 1998, p. 2001).

A questão que se coloca, neste caso concreto, é a de se saber se a informação produzida sobre os *rankings* escolares leva os actores educativos a reflectir sobre o fenómeno com que foram confrontados nos *media* — as questões da avaliação escolar — e, consequentemente, os induz a pensarem modos de actuação distintos relativamente às suas práticas profissionais. Trata-se, por outras palavras, de nos questionarmos sobre a possibilidade de os meios de comunicação social constituírem um «espelho» perante o qual os professores vêem «reflectidas» as consequências das suas acções e, consequentemente, desenvolvem a reflexividade social.

Se a escola, por tradição e cada vez mais reforçada «vocação», sempre constituiu um sistema social capaz de potenciar o pensamento e a análise através da acção dos seus especialistas — os professores —, actualmente, os *mass media* impressos, por intermédio da «voz publicada» de outros peritos, dos próprios jornalistas, e da intervenção de uma «opinião pública» esclarecida, poderão estar a assumir a mesma função, nomeadamente no que respeita aos resultados das aprendizagens dos alunos que frequentam o ensino secundário.

Caso esta proposição seja verdadeira, uma outra hipótese se coloca: a de a reflexividade social provocada pela publicação do *ranking* de escolas incidir sobretudo na classe que possuía o «exclusivo» daquela competência, ou seja, os docentes. Se assim for, tornar-se-á clara a intersecção existente entre os efeitos sociais «reflexivos» produzidos por estes sistemas sociais tão relevantes na estruturação da modernidade portuguesa: a escola e a comunicação social impressa.

Para além do discurso veiculado pela comunicação social sobre a educação e para além do *ranking* escolar, outros factores pode-

rão condicionar a actuação dos docentes do ensino secundário: por um lado, as sucessivas regulamentações normativas impostas pelo Ministério da Educação; por outro, as crescentes exigências/funções que alunos, pais e restante «comunidade educativa» lhes dirigem. Se pensarmos no quotidiano dos professores admitimos, aliás, que estas questões poderão ter sobre eles uma influência muito mais directa e imediata do que as que são agendadas pelos *mass media*. Todavia, se estes últimos tematizarem justamente os aspectos respeitantes às directrizes impostas pela tutela, às variadas solicitações com que a «comunidade educativa» confronta os docentes e às questões da avaliação escolar, amplificam estes aspectos e introduzem-nos no domínio público. Em consequência, poderão condicionar as representações sociais que a população portuguesa constrói sobre a escola, repercutindo-se depois nas próprias solicitações que alunos, pais e restantes actores sociais remetem aos professores.

Neste sentido, os efeitos das mensagens mediáticas sobre «o estado» da educação portuguesa poderão ser sentidos pelos professores de forma mais ou menos indirecta ou de modo mais ou menos acentuado, mas nem por isso deixarão de ser relevantes na orientação da sua acção.

É com base neste pressuposto que procuraremos analisar em que medida os *mass media* impressos constituem um sistema social que potencia uma reflexividade social acrescida junto dos docentes do ensino secundário que leccionam o 12.º ano de escolaridade. Será, assim, nossa intenção compreender se estes professores se confrontam com novos *desafios* e *dilemas* desde que os *rankings* escolares principiaram a ser divulgados em Portugal.

Consequências dos *rankings* escolares na acção dos docentes do ensino secundário: apresentação de hipóteses de trabalho

Tal como Maria Manuel Vieira observou no estudo «Famílias e escola: processos de construção da democratização escolar» (2003), a revelação pública dos dados do *ranking* de escolas promoveu a abertura da «caixa negra» do sistema educativo ao ter posto a descoberto que as escolas públicas não oferecem todas nem o

mesmo serviço nem as mesmas oportunidades (p. 90). Se a prática da escolha de escolas não é um fenómeno recente, a publicação do *ranking* de escolas terá potenciado as lógicas do mercado escolar já em vigor, nos contextos locais em que existem várias escolas do ensino secundário. Será esta questão equacionada pelos professores e/ou pelos conselhos executivos das escolas secundárias do nosso país?

Desde que o *ranking* escolar foi publicado em 2001, os conselhos executivos e os docentes das escolas portuguesas organizaram ou organizam reuniões, fóruns de discussão ou simples encontros informais para as suas comunidades escolares, com o objectivo de analisarem e reflectirem:

- a) sobre os resultados das suas escolas no *ranking*?
- b) sobre a responsabilidade das suas práticas profissionais nesse mesmo resultado?
- c) sobre a elaboração de medidas que conduzam à alteração das suas práticas pedagógicas e processos organizacionais de modo a conseguirem atingir, nos anos posteriores, uma visibilidade pública mais positiva?

Se obtivermos dados que confirmem estas práticas, estaremos também perante o efeito de *agenda-setting* produzido pelos *mass media* e a tomada de consciência, por parte dos actores educativos, deste mesmo efeito. Reconhecido como é o lugar preponderante que os *media* ocupam na nossa sociedade, admitimos que a maioria dos actores educativos terá tido a percepção de que as suas escolas passaram a ser avaliadas pela «opinião pública» em função da posição que ocupavam na escala do *ranking*. A opinião da «opinião pública» poderá, assim, ter constituído uma fonte acrescida de preocupação ou motivação para os responsáveis dos estabelecimentos de ensino portugueses *pensarem e desenvolverem* medidas de âmbito pedagógico e organizacional que lhes permitam obter um resultado mais positivo no próximo *ranking* escolar.

Para consolidarmos a nossa hipótese teórica e construirmos outras hipóteses que orientarão a pesquisa futura, efectuámos *seis entrevistas exploratórias* a professores do ensino secundário que leccionam em seis escolas públicas situadas em diferentes regiões do país onde existem mais ofertas daquele nível de ensino. Apenas dois dos professores entrevistados desenvolvem a sua actividade num contexto onde a sua escola é a única oferta local. Em todas as seis

se regista o mesmo fenómeno, comum à generalidade do panorama nacional: o decréscimo anual do número de alunos. A notória homogeneidade revelada nas respostas obtidas permitiu-nos construir algumas proposições teóricas que passamos a apresentar.

Questionamentos sobre os efeitos dos *rankings* escolares nas práticas organizacionais dos docentes do ensino secundário

Os docentes inquiridos parecem reconhecer que a publicação do *ranking* escolar fez *reflectir* publicamente os resultados da sua acção profissional, tendo originado um processo de *autoconfrontação* social. Provavelmente por isso, os professores do ensino secundário com que contactámos afirmaram analisar e reflectir anualmente sobre os dados do *ranking* mal eles são publicados. Comparam a posição ocupada pela sua escola relativamente às restantes e identificam, detalhadamente, as médias nacionais dos exames relativas ao seu grupo disciplinar para poderem situar os «seus» resultados no conjunto. Depreende-se, assim, do seu discurso, que estão em causa dois tipos de preocupações: a imagem que é projectada sobre a sua instituição de ensino e, também, a sua própria imagem enquanto docentes. Aliás, é curioso o facto de alguns docentes assumirem os resultados dos exames nacionais dos seus alunos como sendo também «seus». A pressão para que estes alunos tenham bons resultados ou, nalguns casos, apenas resultados positivos que lhes permitam concluir o 12.º ano, parece estar subjacente a esta atitude. Os discursos dos docentes revelam, aliás, isso mesmo: o *ranking* escolar veio aumentar bastante esta pressão, porque agora os resultados são públicos, mas esta *já existia* desde que foi decretado pelo Ministério da Educação a obrigatoriedade de realização de exames nacionais no 12.º ano. Resta saber o que acontece com os outros docentes do 12.º ano que leccionam disciplinas que não constam das listas dos *rankings* escolares.

As análises e reflexões realizadas pelos docentes são efectuadas no contexto organizacional da escola, quer em reuniões de departamento por área disciplinar, quer em conselho pedagógico e inclusivamente na assembleia de escola, devido às orientações dos conselhos executivos. Para além de se analisarem os dados do

ranking, nestas reuniões equacionam-se modos de actuação que possibilitem melhorar os resultados finais.

Ora, este facto permite-nos admitir que a imprensa, através da publicação do *ranking* de escolas, constitui um sistema social que potencia a reflexividade social acrescida junto dos docentes do ensino secundário. Na verdade, e tendo em atenção que a este conceito se encontra subjacente uma acção, parece-nos significativo que o *ranking* tenha motivado, em algumas escolas, alterações nos processos organizacionais. Referimo-nos, concretamente, ao modo como é realizada a atribuição do serviço docente aos professores que leccionam o 12.º ano. Nos casos em que os alunos de alguns destes docentes obtêm piores resultados nos exames, em algumas das escolas, é-lhes solicitado que passem a leccionar disciplinas de 10.º e/ou 11.º ano ou que deixem de leccionar a disciplina em causa. A confirmar-se este facto em outros estabelecimentos de ensino, poderemos estar perante novos processos de selecção social, equivalentes aos que já se praticam em relação aos alunos na composição das turmas, mas que agora atingem também os professores.

Na verdade, um dos efeitos mais significativos que pode ter sido espoletado ou, pelo menos, acentuado com a publicação do *ranking* escolar é o reforço de uma lógica meritocrática bastante dissonante com o princípio da igualdade de oportunidades que presidiu à construção da escola democrática. O que parece actualmente sobretudo preocupar os docentes do ensino secundário é o cumprimento de outro objectivo que tem vindo a ser solicitado à escola: a racionalização e optimização dos seus investimentos e recursos. Mas se esta exigência se prendia inicialmente com as questões da gestão escolar em termos económicos, dada a importância da definição de prioridades para a afectação de verbas, agora parece ter sido alargada à gestão dos recursos humanos, sobretudo nos contextos locais onde poderá existir a pressão do «mercado escolar». Neste sentido, os critérios de eficácia e competitividade parecem ser aqueles que mais marcam a actuação dos docentes do ensino secundário, quer relativamente aos alunos, quer relativamente à sua própria acção. Por força da visibilidade pública do *ranking* escolar, a necessidade de se promover o talento e o mérito dos alunos «mais capazes» de forma a criar «escolas de excelência», não só adquiriu uma acentuada relevância como parece ter-se estendido aos próprios

professores — apenas os «mais capazes» poderão leccionar aos alunos «mais capazes».

Estaremos então perante a possibilidade de o *ranking* ter contribuído para que a visão empresarial da escola esteja a ser assumida pelos actores educativos? Com efeito, os resultados dos exames nacionais poderão ser equiparados aos certificados de qualidade das empresas: perante a pressão de se obterem bons resultados, os professores responsáveis pela gestão dos estabelecimentos de ensino secundário poderão estar a encarar a escola como um sistema que tem de ser competitivo no «mercado escolar». Caso esta hipótese se confirme, o *desafio* que a modernidade lançou para a edificação de uma escola democrática transformou-se num *dilema* que importaria ser resolvido.

Questionamentos sobre os efeitos dos *rankings* escolares nas práticas lectivas dos docentes do ensino secundário

No que respeita às práticas pedagógicas dos docentes entrevistados, também estas parecem ser marcadas pela lógica da máxima eficácia. Com efeito, todos os docentes interrogados revelaram que a sua grande preocupação residia no cumprimento do programa curricular respeitante à disciplina leccionada, uma vez que estava em causa a preparação académica dos seus alunos para realizarem os exames nacionais.

Por esse motivo, segundo nos afirmaram alguns entrevistados, muitos professores avaliam os seus alunos desde o início do ano através de testes muito idênticos aos dos exames, para os treinar o melhor possível para o momento decisivo. A tónica dominante dos discursos de todos os entrevistados residiu, pois, no imperativo de ensinarem e prepararem bem os alunos para a realização dos exames, sendo por isso fundamental cumprirem o programa. Mais uma vez poderemos estar perante lógicas educativas que se assemelham às lógicas empresariais actuais.

Mas se assim for, poderemos estar perante um outro *dilema* que em nada beneficiará a imagem do sistema educativo português. Se não vejamos. As novas tendências dos mercados globalizados têm vindo recorrentemente a exigir a alteração das lógicas tayloristas de produção e o consequente desaparecimento do trabalho hierarqui-

zado em que a função de concepção assentava na cúpula e a função de execução se situava na base. Para serem mais competitivas, as formas de organização produtiva deverão ser mais horizontais, o que implica a distribuição dos poderes de decisão pelas equipas de trabalho. Estas deverão ser constituídas por trabalhadores flexíveis, polivalentes, criativos, com capacidade para trabalharem em grupo e se adaptarem à mudança (Tedesco, 1999).

É curioso constatar, aliás, o paralelismo da filosofia subjacente às novas formas de organização do trabalho com os actuais desafios que se lançam à educação, nomeadamente os que respeitam à necessidade de a escola responder às necessidades da sua comunidade educativa e de se adaptar à especificidade do contexto em que se encontra inserida. A flexibilidade, capacidade de inovação e adaptação à mudança são justamente algumas das competências que os professores deverão possuir. Os próprios alunos deverão ser formados neste espírito para se poderem adaptar às novas solicitações do mercado de trabalho.

Ora, o que poderá estar a acontecer, por força dos efeitos da publicação do *ranking* escolar, é o oposto disto mesmo.

Em primeiro lugar, em vez de se assistir a lógicas de parceria e trabalho em grupo entre todos os docentes da mesma escola, poder-se-á verificar uma acentuada hierarquização entre os professores do ensino básico e do ensino secundário e, dentro deste nível, entre os que leccionam ao 12.º ano e os restantes. Aos primeiros competirá instruir e formar cidadãos; aos segundos caberá leccionar as suas disciplinas no sentido de prepararem os alunos para uma prova cujo resultado final será objecto de avaliação pública. Os primeiros, apesar da imensidade das tarefas que lhes são solicitadas podem, nomeadamente através das novas áreas curriculares não disciplinares, ser criativos e inovarem nos modos de leccionação e aprendizagem inculcando nos alunos estas competências; os segundos, como sentem uma forte pressão para cumprirem programas e trabalharem ao longo do ano exclusivamente em função de um resultado final que será objecto de avaliação pública, têm de ser eficientes e garantir a máxima produtividade dos seus alunos.

O resultado poderá então residir num enorme paradoxo: à medida que se sobe na escala hierárquica do saber, intensifica-se a *automatização e mecanização* dos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem, em vez de se promover a flexibilidade, criatividade e capacidade de adaptação a novas situações. A organização do

sistema educativo baseada em graus sucessivos correspondentes a níveis distintos implicava o acesso a etapas cada vez mais complexas de compreensão da realidade. Ora, com a pressão do *ranking* escolar, os alunos são treinados, desde o princípio do 12.º ano, para saber responder a testes cujos enunciados são idênticos aos exames de final do ano, já que o importante é cumprir-se o programa e garantir que estes estejam aptos a realizar os exames. Por isso, ao longo do ano, não se experimentam nem arriscam estratégias de ensino novas que levem os alunos a apreender os conteúdos de formas diferentes, que lhes permitam aprender a pensar, pois tais estratégias implicam um dispêndio de tempo a que não se podem dar ao luxo. Assim, apesar de teoricamente o ensino secundário dar acesso a níveis crescentes de complexidade de conhecimento e reflexão, na prática, as pressões organizacionais e sociais para que se atinjam bons resultados podem vir a provocar o empobrecimento deste nível de escolaridade.

Todos os professores foram unânimes em realçar um aspecto positivo que a obrigatoriedade de realização dos exames nacionais suscitou: o facto de todos os docentes do 12.º ano terem passado a ser orientados e regulados segundo as mesmas regras. Assim, segundo afirmam, todos os docentes do 12.º ano passaram a ter que cumprir o programa e a funcionar da mesma forma, acabando-se as alegadas «facilidades» que marcavam as práticas pedagógicas de alguns dos seus colegas. Apesar de terem consciência da pressão que o *ranking* veio suscitar, valorizam esta questão. Estas afirmações levam-nos a pensar se não existirá da parte destes docentes uma forte necessidade de valorizarem o seu estatuto profissional e elevarem a imagem de uma profissão que se encontra desacreditada, quer pela opinião pública, quer por eles próprios (Cruz, 1988). O facto de concordarem com a publicação do *ranking* reforça esta hipótese e acentua a importância que atribuem à existência de um factor que permita padronizar a actuação de todos os professores.

Na verdade, e esta é outra hipótese que colocamos, face às inúmeras funções com que têm vindo a ser confrontados e que contribuem para o seu mal-estar (Cruz, 1988; Gomes, 1993), os professores do ensino secundário poderão considerar que a existência de um *ranking* escolar dignifica a sua profissão, na medida em que aquele incide sobre e «mede» as competências fundamentais para as quais foram formados — isto é, ensinar, transmitir conhecimentos, leccionar. O facto de serem os resultados desta

«competência pedagógica» que publicamente são dados a conhecer, poderá precisamente contribuir para a recuperação da sua auto-estima e constituir um instrumento que lhes permita quebrar a imagem potencialmente negativa da sua profissão, quer perante os seus pares, quer perante a opinião pública.

É interessante registarmos, por fim, que não se verificaram grandes diferenças entre os discursos dos professores que leccionam em regiões onde existem mais escolas e os daquelas onde o seu estabelecimento é a única oferta possível. Apenas um professor assumiu claramente a pressão acrescida que é sentida na sua escola em relação aos resultados dos exames por existirem mais estabelecimentos de ensino pelos quais os alunos poderiam optar. Apesar de todos os entrevistados se terem referido às questões relativas ao «mercado escolar», as suas observações foram sempre direccionadas para as escolas privadas: sendo estas as que têm vindo a ocupar os primeiros lugares do *ranking* escolar, a haver grande procura por parte das famílias, será previsivelmente em relação a essas que esta se dirigirá. A noção de que são as primeiras classificadas as que mais chamam a atenção da opinião pública parece compreensível, uma vez que é a estas que os *mass media* atribuem o grande destaque no agendamento que realizam sobre os resultados da avaliação das escolas. Adicionalmente, um outro factor poderá ajudar a explicar esta atitude: o facto de em nenhuma escola terem existido reacções significativas por parte dos pais relativamente ao posicionamento obtido pelos estabelecimentos de ensino no *ranking* escolar. Este «défice» de reflexividade que parece caracterizar parte das famílias portuguesas utilizadoras das escolas públicas poderá, com efeito, ajudar a que a distinção escolas públicas/escolas privadas seja reforçada. E não deixa de ser sintomático do modo como a nossa modernidade tem vindo a ser construída.

Referências bibliográficas

- ABRANTES, P., FIGUEIREDO, C. C., e SIMÃO, A. M. V. (2002), *Reorganização Curricular do Ensino Básico — Novas Áreas Curriculares*, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- BECK, U., GIDDENS, A., e LASH, S. (2000), *Modernização Reflexiva — Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*, Oeiras, Celta Editora.

- BOURDIEU, P. (1997), *Sobre a Televisão*, Oeiras, Celta Editora.
- CABRAL, M. V. (1999), «Teoria crítica & *informationcritique* (comentário também crítico à conferência de Scott Lash)», in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 54.
- CASTELLS, M. (2004), *A Galáxia Internet. Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- COSME, A., e TRINDADE, R. (2001a), *Área de Projecto — Percursos com Sentidos*, Porto, Edições ASA.
- COSME, A., e TRINDADE, R. (2001b), *Área de Estudo Acompanhado — O Essencial para Ensinar a Aprender*, Porto, Edições ASA.
- CRUZ, M. B. DA (1988), «A situação do professor em Portugal», in *Análise Social*, XXIV, n.º 103-104.
- FERNANDES, A. P. (2000), «Televisão do público: Um estudo sobre a realidade portuguesa», in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 32.
- FERNANDES, A. T. (coord.) (2001), *Estudantes do Ensino Superior no Porto. Representações e Práticas Culturais*, Porto, Porto 2001 e Edições Afrontamento.
- GIDDENS, A. (1998), *As Consequências da Modernidade*, Oeiras, Celta Editora.
- GIDDENS, A. (2001), *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras, Celta Editora.
- GOMES, R. (1993), «A crise do professorado e a criação de novos pólos de identidade», in *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*, Lisboa, Educa.
- LASH, S. (1999), «Crítica da informação», in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 54.
- LOPES, J. T. (2000), *A Cidade e a Cultura. Um Estudo sobre Práticas Culturais Urbanas*, Porto, Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto.
- MACHADO, F. L., e COSTA, A. F. da (1998), «Processos de uma modernidade inacabada», in J. M. L. Viegas e A. F. da Costa (orgs.), *Portugal, Que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora.
- MONROE, P. (1988), *História da Educação*, São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- NOGUEIRA, C., e SILVA, I. (2001), *Cidadania, Construção de Novas Práticas em Contexto Educativo*, Porto, Edições ASA.
- PAIS, J. M. (s.d.), *Uso do Tempo e Espaços de Lazer*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e Instituto Português da Juventude.
- PAIS, J. M., NUNES, J. S., DUARTE, M. P., e MENDES F. L. (1994), *Práticas Culturais dos Lisboaetas*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- PINTASSILGO, J. (1998), *República e Formação de Cidadãos. A Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa*, Lisboa, Edições Colibri.
- PINTASSILGO, J. (2003), «Construção histórica da noção de democratização do ensino. O contributo do pensamento pedagógico português», in M. M. Vieira, J. Pintassilgo e B. Portugal e Melo (orgs.), *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação da FCUL.
- PINTO, J. M. (1994), *Propostas para o Ensino das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.
- RESENDE, J. M. (2003), *O Engrandecimento de uma Profissão: Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*, Coimbra, Lisboa, Imprensa de Coimbra, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- S. A. (2002), «Os números do abandono escolar», *Os Números da Educação no Recenseamento*, Ministério da Educação, [Internet] «<http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/destaque/numeros.asp>». Acesso em 25-3-2003.
- SANTOS, J. R. (1992), *Comunicação*, Lisboa, Difusão Cultural.
- SAPERAS, E. (1993), *Os Efeitos Cognitivos da Comunicação de Massas*, Porto, Edições ASA.
- SCHMIDT, L. (1993), *A Procura e Oferta Cultural e os Jovens*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais e Instituto da Juventude.
- SEBASTIÃO, J. (1998), «Os dilemas da escolaridade — universalização, diversidade e inovação», in J. M. L. Viegas e A. F. da Costa (orgs.), *Portugal, Que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora.
- TEDESCO, J. C. (1999), *O Novo Pacto Educativo. Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- TORRES, E. C. (2004), «Televisão do nós e televisão do eu — a encruzilhada da televisão generalista», in *Análise Social*, xxxviii, n.º 169.
- TRAQUINA, N. (1995), «O paradigma do *agenda-setting* — redescoberta do poder do jornalismo», in *Revista de Comunicação e Linguagens*, n.º 21-22.
- VALENTIM, J. P. (1997), *Escola, Igualdade e Diferença*, Porto, Campo de Letras.
- VIEIRA, M. M. (2003), «Famílias e escola: processos de construção da democratização escolar», in M. M. Vieira, J. Pintassilgo e B. Portugal e Melo (orgs.), *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação da FCUL.
- WAGNER, P. (1996), *Liberté et Discipline — les Deux Crises de la Modernité*, Paris, Éditions Métailié.
- WOLF, M. (1995), *Teorias da Comunicação*, Lisboa, Editorial Presença.

Bruno Dionísio

Capítulo 3

O psicólogo na escola e a escola no psicólogo: interrogações preliminares de um tema de pesquisa³⁰

O psicólogo é hoje uma figura profissional presente em múltiplas escolas públicas portuguesas. Enquadrados institucionalmente em «serviços de psicologia e orientação», estes profissionais interagem com jovens num momento especialmente sensível da sua vida estudantil: o final da escolaridade obrigatória e a eventual transição para o ciclo de ensino secundário. A jurisdição delega no psicólogo escolar³¹ a competência formal de orientação escolar e profissional dos estudantes; o especialista funcionará assim como uma espécie de mediador pericial, ocasionador de uma construção assistida de

³⁰ O texto é uma versão não original — revista e acrescentada — da comunicação que apresentei dia 6 de Abril de 2006 no colóquio internacional «Adolescences, entre Défiante et Confiance» (<http://www.lille.iufm.fr/spirado>), organizado pela revista de ciências da educação SPIRALE, em colaboração com o PROFEOR da Universidade de Lille 3. O tema de investigação que aqui apresento insere-se no projecto de doutoramento que estou a desenvolver, apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

³¹ O sentido que aqui atribuo ao termo «psicólogo escolar» vai para além da designação que a academia lhe atribui, desde o aparecimento da formação em «psicologia educacional», contemplando igualmente os professores «conselheiros de orientação» e mesmo os psicólogos «não educacionais» que trabalham nas escolas. A utilização que faço do termo «psicólogo escolar» é, assim, de banda larga, e assimila todas essas figuras profissionais independentemente da sua designação institucional.