

## Os circuitos da reflexividade mediatizada: apresentação de dados preliminares\*\*

1. A construção da modernidade educativa em Portugal tem sido um processo sujeito a fortes tensões não só por força do atraso histórico do processo de escolarização nacional, como devido às diferentes opções político-ideológicas que têm marcado as reformas públicas do sistema de ensino.

As controvérsias que têm acompanhado as transformações do campo educativo constituem, no entanto, um produto do próprio processo de consolidação da democracia nacional, condição indispensável para nos situarmos na «modernidade tardia» (Giddens, 1998 e 2001). O processo de *autoconfrontação* social (Beck, 2000) que aquelas alterações originaram exprimiu-se, todavia e principalmente, no espaço dos *mass media*, já que estes constituem, na actualidade, as principais instâncias mediadoras da comunicação entre os diversos actores sociais. É, pois, neste espaço público específico — onde actuam agentes que definem o que deve ser considerado publicitável (Fernandes, 1999, p. 7) — que se têm debatido questões e exposto argumentos: numa palavra, se têm *construído* várias opiniões públicas sobre o «estado» do sistema educativo português<sup>1</sup>.

Ora, ao difundir «em massa» estas opiniões que se autoconfrontam, a comunicação social confere-lhes uma existência política, na medida em que faz com que tenham impacto sobre a mentalidade geral, que assim é formada (Fernandes, 1999, p. 8). Neste sentido, os *mass media* actuam como agências que fabricam opiniões. Dado o impacto que estas podem ter nos indi-

---

\* Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

\*\* Os dados apresentados resultam de uma investigação mais ampla que nos encontramos a realizar no âmbito do doutoramento em Sociologia.

<sup>1</sup> Partilhamos, assim, as perspectivas que defendem que a opinião pública não existe, sendo esta apenas um artefacto produzido por actores diversificados (Tarde, 1991; Champagne, 1998; Fernandes, 1999).

víduos que as recebem, os *mass media* poderão ainda, em nossa opinião, funcionar como um campo que potencia e/ou espoleta a *reflexividade social* (Giddens, 1998 e 2001)<sup>2</sup>.

O que procuraremos analisar neste texto é o modo como este processo se desenvolveu na imprensa, concretamente no jornal *Público*, a propósito da *educação*, no ano de 2001, período em que, pela primeira vez em Portugal, foram divulgadas, por acção deste diário, as classificações dos exames nacionais do 12.º ano sob a forma de um *ranking*.

É também nossa intenção compreender quem participou *no processo de construção de opiniões* sobre a educação no espaço público do *Público*. Trata-se, neste caso, de aferirmos a hipótese de que o espaço mediático se encontra dominado por um conjunto específico de agentes que, por possuírem fortes volumes de capitais escolares e culturais e por saberem comunicar através da comunicação social, conseguem criar correntes de opinião que vulgarmente são designadas como opinião pública.

Finalmente, procuraremos ainda demonstrar em que medida é que o próprio jornal *Público*, ao construir de uma determinada forma a sua agenda sobre educação *orientou* as opiniões dos públicos para as questões da avaliação da qualidade do ensino e para a divulgação dos *rankings* escolares.

O facto de o nosso país estar integrado (desde meados da década de 80 do século XX) num contexto ocidental globalizado terá tido uma crescente influência nos temas que foram sendo agendados sobre a educação e a partir dos quais se produziu o debate público mediatizado. Com efeito, a partir de 1986, com a entrada de Portugal na Comunidade Europeia, as políticas educativas passaram a ter de considerar não só a especificidade económica e sócio-cultural do nosso contexto, como as directrizes que os outros países ocidentais iam definindo. A imposição de uma «agenda política educativa global» condicionou as reformas que o Estado português operou no nosso sistema de ensino desde 1985 até à data<sup>3</sup> (Lima e Afonso, 2002).

Dada a sua função informativa, os *media* difundiram essas mesmas medidas. Mas, para além disso, a crescente interpenetração dos conhecimentos científicos na vida social — outra característica da «modernidade tardia» — contribuiu para que a comunicação social se assumisse como um campo de divulgação de conhecimentos especializados sobre as questões educativas. Assim, parte dos estudos, relatórios e recomendações produzidos

---

<sup>2</sup> Os contributos teóricos de Giddens e Beck foram por nós analisados no artigo de M. B. P. e Melo (2005), «Educação e *mass media* na modernidade: efeitos do *ranking* escolar em análise», in *Actas do V Congresso Português de Sociologia* (no prelo).

<sup>3</sup> Entre outras, chama-se a atenção para a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a obrigatoriedade da avaliação dos estabelecimentos de ensino público básico e secundário, a revisão curricular dos ensinos básico e secundário, a regulamentação do novo modelo de organização e administração escolar e o reordenamento do ensino superior.

por «sistemas periciais» (Giddens, 1998 e 2001) internacionais, como, por exemplo, a OCDE, ou nacionais, como é o caso do Conselho Nacional de Educação, foram por eles seleccionados, descontextualizados, recontextualizados e depois difundidos para o grande público.

Ora, é precisamente através deste processo de selecção, descontextualização e recontextualização dos acontecimentos que são noticiados (Wolf, 1995, p. 219) que a comunicação social constrói e impõe uma determinada imagem do «mundo escolar» que os públicos consideram tanto mais legítima e credível quanto mais for apoiada em informações especializadas.

Neste sentido, o facto de o jornal *Público* ter divulgado com destaque resultados de estudos (como os do PISA) realizados por peritos terá contribuído para reforçar na «opinião pública» «uma espécie de novo senso comum educacional» (a expressão é de Lima e Afonso, 2002, p. 8) que defende, tal como preconizava a teoria do capital humano (Pinto, 1994), o imperativo da modernização do sistema de ensino para que a própria modernização do nosso país tenha lugar e este possa responder com êxito às solicitações que a «globalização» exige.

Com efeito, «se a opinião pública era, no passado, criada pelo poder económico ou pelo poder político, tende hoje a ser formada essencialmente pelos *media*. A mudança faz com que estes deixem de ser simples instrumentos ao serviço de uma qualquer causa para se tornarem eles mesmos autónomos na defesa de uma actividade independente de qualquer tutela. Os jornalistas utilizam, neste processo, os seus recursos como arma simbólica do poder» (Fernandes, 1999, p. 12).

Entre estes recursos, a utilização de dados científicos adquire uma acentuada importância, pois é através da cientificidade que procuram imprimir aos comentários desses resultados — tidos como absolutamente objectivos e fiáveis — que os jornalistas afirmam a sua imparcialidade e o seu carácter apolítico e conseguem obter um maior impacto na sociedade (Fernandes, 1999, p. 15).

Este impacto é, no entanto, sobretudo determinado pelo efeito de *agenda-setting*, ou seja, a capacidade que os *mass media*, em geral, e a imprensa, em particular, possuem para *imporem* os temas da actualidade sobre os quais os públicos *prestam atenção, pensam e discutem* (Wolf, 1995, p. 130)<sup>4</sup>. É justamente devido a este efeito que os meios de comunicação social conseguem impor os grandes temas de discussão pública.

---

<sup>4</sup> Para uma análise mais desenvolvida desta teoria, cf. o artigo de B. P. e Melo (2003), «De que se fala quando se fala na 'escola para todos'? Uma análise da programação da RTP — 1974 a 1999», in M. M. Vieira, J. Pintassilgo e B. P. e Melo (orgs.), *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação da FCUL.

Ora, à ideia de modernização do sistema educativo encontra-se subjacente a questão da avaliação do ensino público, a partir da qual o jornal *Público*, através da acção dos seus directores e *opinion makers*, construiu a temática dos *rankings* escolares.

A divulgação dos *rankings* escolares constitui um exemplo paradigmático das novas relações que se estabelecem entre o campo jornalístico e o campo político, evidenciadas por Fernandes (1999). Neste caso concreto, a imprensa não só entrou na luta política, como determinou o seu desfecho.

Na realidade, a defesa insistente e regular realizada pelos directores e alguns *opinion makers* deste órgão de comunicação social ao longo de 2001 para que os resultados dos exames nacionais do 12.º ano fossem disponibilizados à comunicação social para que esta os *tornasse públicos* (o que é sintomático do próprio poder dos *media* na formação das opiniões, na medida em que estes já eram públicos nas diferentes escolas) teve efeitos significativos na agenda política. Assim, além de ter influenciado directamente a realização de um dos debates políticos da Assembleia da República — quando o Partido Social-Democrata procurou que o parlamento aprovasse a disponibilização daqueles dados —, condicionou posteriormente a acção do Ministério da Educação, depois de a Comissão de Acesso aos Documentos da Administração (CADA) ter decretado como obrigatória a sua entrega.

A luta levada a cabo pelo *Público*, através dos seus profissionais da opinião, para passar a divulgar os *rankings* das escolas é, pois, reveladora dos efeitos perversos da ambivalência actual que caracteriza os *media*. Se, por um lado, oferecem um contributo importante à prática democrática — por difundirem informações que permitam melhorar o processo de deliberação e de tomada de decisões —, por outro, podem tornar mais vulnerável e instável a própria democracia quando interferem directamente nos processos de decisão política e perturbam as relações normais que devem existir entre os diversos campos sociais (Fernandes, 1999, p. 23).

O modo como o *Público*, através da importância que atribuiu às questões da avaliação escolar no conjunto das notícias que publicou sobre a educação, assumiu publicamente a sua capacidade para se constituir como um contrapoder suficientemente forte para fazer «cair» o poder é ilustrativo da capacidade que a imprensa possui para fabricar opiniões que influenciam o curso das decisões políticas.

Ao avaliarmos a importância que este diário atribuiu às questões da avaliação escolar no conjunto das notícias que publicou sobre a educação estaremos então a avaliar a própria acção dos produtores de opinião do *Público*, já que foi por seu intermédio que a acção do Estado foi condicionada.

Nesta ordem de ideias, consideramos que as suas tomadas de posição não se situam «no universo do puro desinteresse» e procuram a obtenção de ganhos específicos que não têm de ser estritamente económicos (Bourdieu,

2003, p. 66). Contra a ilusão do «intelectual sem amarras nem raízes, que é de certo modo a ideologia profissional dos intelectuais», a pertença ao campo intelectual — como é o caso dos directores do jornal que assinam os editoriais e dos produtores de opinião que regularmente escrevem no *Público* — implica interesses específicos que têm a ver com postos académicos, contratos de edição e signos de reconhecimento e prestígio, bem como gratificações simbólicas (Bourdieu, 2003, pp. 74 e 84).

No entanto, estas tomadas de posição dependem das condições nas quais se produzem, isto é, da lógica específica que caracteriza o processo de circulação mediático das ideias e das próprias concepções ideológicas que por eles são partilhadas.

2. Desta forma, teremos em atenção alguns géneros jornalísticos a partir dos quais se organiza e difunde a informação na imprensa escrita (Ferreira e Costa, 1997) e o *Público* construiu e impôs a sua visão da escola portuguesa. Para além dos editoriais, das entrevistas e das notícias desenvolvidas e breves, consideraremos ainda os títulos das «primeiras páginas», a secção «Destaque»<sup>5</sup>, os textos de opinião e as «cartas ao director» que abordaram as questões educativas nacionais, nomeadamente as da avaliação do sistema de ensino público e da divulgação dos *rankings* escolares.

O que nos interessa compreender, antes de mais, é o modo como o processo de reflexividade social presente no próprio modo de produção das notícias sobre educação deu resultado à selecção de determinados tópicos educativos em detrimento de outros, conduziu a que apenas alguns tenham sido objecto de destaque — quer através dos títulos das «primeiras páginas», quer através da sua divulgação na secção «Destaque» — e deu origem a que os editoriais, os textos de opinião e as «cartas ao director» se centrassem na reflexão privilegiada de alguns assuntos. Como Bovone bem explicita, «os sistemas de comunicação social manifestam-se, eles mesmos, como sistemas reflexivos, que constroem e reconstroem a nossa cultura, reflectem sobre si próprios, falam consigo próprios, citam-se e modificam-se [...] Embora criados por intelectuais entregues à constituição de novos modos de dar voz à reflexividade social, substituem-se-lhes enquanto porta-vozes dessa mesma reflexividade» (1997, p. 111).

A selecção destas «categorias de informação» foi realizada em função do grau de *impacto* que, em nosso entender, poderão causar nos leitores.

O impacto aqui enunciado refere-se ao modo como estas diversas «produções noticiosas» poderão captar mais imediatamente a atenção da população e revelar a construção de uma imagem mais ou menos *instantânea* das questões educativas nacionais.

---

<sup>5</sup> Apesar de esta secção não constituir, em rigor, um género jornalístico.

Neste sentido, apresentaremos uma tipologia gradativa do impacto que as «categorias de informação» seleccionadas poderão provocar. Os títulos presentes nas «primeiras páginas» dos jornais traduzem os temas que os editores consideram mais importantes e sobre os quais pretendem chamar mais fortemente a atenção dos leitores. Serão, por isso, os que mais impacto causarão nos públicos, sobretudo naqueles que apenas têm por hábito «olhar» rapidamente para as «capas» dos jornais expostos nos quiosques ou papelerias por onde passam.

A secção «Destaque» possuirá igualmente um impacto acentuado. Tal como o próprio termo sugere, é aqui que se trata o «assunto do dia» considerado pelos editores o mais relevante, sendo, pois, para aí que a atenção dos leitores será previamente dirigida. Se as entrevistas estiverem localizadas nesta secção, o seu grau de impacto é idêntico ao dos outros artigos que aí são publicados.

Já o impacto provocado pelas notícias desenvolvidas variará em função de existir «chamada» na primeira página, de os títulos serem apelativos e de conterem elementos iconográficos (fotografias, gráficos, entre outros). Para além disso, o facto de estarem dispostas numa página ímpar ou par e, dentro desta, na parte central ou lateral, superior ou inferior, também interferirá no impacto que podem produzir. Finalmente, a sua dimensão e o seu carácter «objectivo» e «isento» terão também influência a nível do impacto causado<sup>6</sup>.

Os editoriais, os textos de opinião e as «cartas ao director» serão os géneros jornalísticos que, em regra, provocarão um menor impacto, dado o seu carácter assumidamente analítico. Porém, o elevado grau de subjectividade e valoração destes artigos não só *não* os identifica como «um espelho da realidade», como contraria o mito da objectividade das notícias partilhado quer pelos jornalistas, quer pelos próprios leitores (Wolf, 1995; Aubenas e Benasayag, 2002). Uma vez que a relação do público com a informação é tanto mais forte quanto mais esta lhe *parecer* rigorosa e factual, estes artigos não suscitarão uma leitura tão *imediate* das questões educativas. No entanto, nem por isso deixam de marcar — ainda de que forma mais subtil — a agenda dos temas sobre os quais se pretende que os leitores prestem atenção.

Atentemos no quadro n.º 1 e vejamos qual foi a importância que o jornal *Público* atribuiu à questão da avaliação do ensino e à publicação dos *rankings* escolares relativamente ao total de notícias que publicou sobre a educação no ano de 2001.

---

<sup>6</sup> A construção desta tipologia foi baseada nos princípios que norteiam a actividade jornalística da imprensa escrita explicitados por diversos autores, entre os quais destacamos Ferreira e Costa (1997).

**Importância atribuída pelo jornal *Público* aos temas da avaliação  
do sistema de ensino e da publicação dos *rankings*  
escolares no ano de 2001**

[QUADRO N.º 1]

Géneros jornalísticos	Total	Referências à avaliação do sistema de ensino/ publicação dos <i>rankings</i> escolares
Títulos principais . . . . .	12	6
Títulos laterais com texto . . . . .	31	18
Títulos laterais sem texto . . . . .	36	30
Destaques . . . . .	16	10
Entrevistas . . . . .	10	7
Notícias desenvolvidas . . . . .	651	143
Notícias breves . . . . .	78	3
Editoriais . . . . .	12	9
Textos de opinião . . . . .	120	69
Cartas ao director . . . . .	94	42

Como se constata, exceptuando o conjunto das notícias desenvolvidas e breves — que incidiram sobre variadíssimos temas que fazem parte do universo escolar e caracterizam o funcionamento do sistema educativo português —, todos os outros géneros jornalísticos contêm inúmeras referências ao tema da avaliação do ensino ou da divulgação dos *rankings* escolares.

Esta construção temática da agenda educativa, através da utilização dos meios jornalísticos com mais impacto, não terá sido realizada por acaso, como se denota, desde logo, na construção dos títulos principais que foram divulgados na primeira página: «Qualidade do ensino superior está aquém do investimento»; «Um terço dos alunos passa com negativa a matemática — nem metade tem positiva a todas as disciplinas»; «Por que falham tantos a física e a matemática?»; «*Público* revela avaliação das escolas básicas e secundárias — Grande Lisboa: o melhor e o pior segundo a Inspeção-Geral da Educação»; «Ambiente que se vive na escola é determinante para o sucesso — ministro da Educação diz, em entrevista, que o conhecimento das notas pode ajudar as escolas a compreenderem melhor o que se passa dentro delas»; «A lista — destacável com as notas de mais de 600 escolas secundárias».

O conteúdo da informação publicada nos «destaques» obedeceu à lógica de produção da informação patente nos títulos principais. Na verdade, se apenas seis «destaques» incidiram sobre diversos temas educativos, os restantes *dez* dividiram-se no tratamento à «divulgação dos resultados da avaliação realizada a 624 escolas do país pela Inspeção-Geral da Educação» (*dois*), à «divulgação de estudos que revelaram os maus resultados obtidos

pelos alunos portugueses a matemática, física e português» (*três*); à «defesa da divulgação de um *ranking* escolar» (*quatro*) e à «publicação propriamente dita desse mesmo *ranking*» (*um*).

A pressão exercida pelo *Público* sobre o Ministério da Educação para obter os dados relativos aos resultados dos exames nacionais do 12.º ano foi realizada de forma pública, através dos editoriais publicados no jornal. Assim, em *doze* editoriais dedicados à educação no ano de 2001, *cinco* defenderam explicitamente a «importância de se publicarem os resultados dos exames nacionais do 12.º ano». Sintomaticamente, *três* outros editoriais foram dedicados à análise do «estado» da educação nacional, com base nos «maus resultados obtidos pelos alunos portugueses a matemática, física e português», a que o jornal tinha dado destaque, e outros *dois* abordaram os efeitos negativos e perversos da «revisão curricular dos programas de português do ensino secundário» na qualidade do ensino da língua portuguesa. Um outro editorial celebrou «o dia histórico» em que o *Público* divulgou o primeiro *ranking* escolar e um último analisou a «contestação realizada pelos estudantes do ensino superior às políticas do Ministério da Educação».

Tal como os «destaques», a maioria dos editoriais foi construída em nome da necessidade de se dar a conhecer a qualidade do ensino proporcionado pelos diferentes estabelecimentos de ensino aos jovens portugueses. Na verdade, as opiniões divulgadas que analisaram os maus resultados dos alunos em áreas disciplinares consideradas essenciais e o facto de estes resultados terem sido comparados com os dos estudantes de diversos países do mundo terão ajudado a consubstanciar a ideia de quão importante é conhecerem-se as causas deste «problema nacional» e contribuiram propositadamente, em nossa opinião, para reforçar as opiniões que defendiam o acesso e a divulgação de informação que permita a avaliação diferenciada da qualidade das escolas portuguesas.

Através deste modo de fabricação da informação, o *Público* conseguiu transferir para o domínio das preocupações públicas e políticas as questões educativas que os seus directores consideraram serem relevantes. As reacções escritas que a problemática da avaliação do sistema de ensino e a divulgação do *ranking* suscitaram, quer da parte dos cidadãos, quer da parte dos políticos e dos *opinion makers*, comprovam-no, já que a maioria dos textos de opinião divulgados ao longo do ano de 2001 se refere a este tema e uma parte muito significativa das «cartas ao director» sobre ele incide, conforme se observa no quadro n.º 1.

3. De todos os géneros jornalísticos enunciados, os editoriais, os textos de opinião e as «cartas ao director» serão os que menor impacto imediato podem ter junto de todos os leitores, mas, em contrapartida, porque possuem as características anteriormente enunciadas, poderão ser os que mais reflexividade originam.

A propósito deste conceito, importa sublinhar que não está apenas em causa, como aparentemente se poderia supor, um processo de análise e reflexão a que o próprio termo alude. Mais do que isso, ele implica também acção. A capacidade que os actores sociais modernos possuem, através da análise da informação a que têm acesso, de reequacionarem práticas sociais e procurarem transformá-las é o que define esta expressão (Giddens, 1998).

O pressuposto analítico aqui em causa é, portanto, o facto de terem sido agendadas determinadas questões sobre educação pelo jornal *Público* que provocaram em diversos actores sociais a vontade e *iniciativa* de expressarem as suas opiniões por escrito, com a intenção de provocarem um processo de *autoconfrontação* social que, em última instância, possa influenciar a tomada de decisões políticas a respeito das temáticas em causa.

Neste sentido, consideramos que a reflexividade social não só se pratica nos próprios *media*, como é por eles potenciada. Apesar de este processo ocorrer em espaços sociais distintos, apenas estudaremos aqui os efeitos reflexivos que os géneros jornalísticos anteriormente enunciados provocaram no *interior* do próprio jornal. Encontramo-nos, pois, no domínio da análise da reflexividade *escrita*, que, de acordo com Bovone, constitui um meio que «expande o potencial da reflexividade» por ser reforçado pela crença moderna na razão (1997, p. 110).

Valerá a pena salientar, a este respeito, o facto de os autores dos editoriais e os autores dos textos de opinião possuírem um «poder discursivo» *distinto* do dos cidadãos que escrevem para a secção «Cartas ao director» e do dos jornalistas responsáveis pelas notícias que são publicadas, já que esta diferença poderá interferir nos «efeitos reflexivos» destes artigos.

Assim, consideramos que os directores do jornal e os autores dos textos de opinião são os que melhor dominam as lógicas inerentes à produção do discurso mediático, o que lhes confere mais autoridade perante os leitores. Ao participarem *assiduamente* nos debates, confrontando as opiniões dos seus pares, legitimam e reforçam o seu estatuto de «comunicadores legítimos». Por isso, em última análise, esperarão, através dos seus textos, que os públicos *compreendam* o que é fundamental ter em conta nas questões educativas que os preocupam. A estes produtores de opinião chamamos «reflexivos profissionais». Os autores das «cartas ao director» terão a mesma intenção, mas estão ainda a iniciar-se nas regras do jogo do «mercado linguístico» (Bourdieu, 2003, p. 129). Por isso, denominamo-los «reflexivos militantes». Em contrapartida, os jornalistas procuram ser «transparentes», objectivos e isentos na redacção das notícias. Consideramo-los, desde modo, «reflexivos involuntários».

Esta caracterização generalista dos participantes nos debates públicos do *Público* não inviabiliza, no entanto, que tentemos identificá-los a partir de variáveis sociológicas mais objectivas. Procuraremos, assim, compreender

quem são os actores sociais que produziram «os circuitos da reflexividade mediatizada» que aqui procuramos analisar.

Em nosso entender, as relações sociais que são estabelecidas entre a comunicação e a educação são também relações sociais que respeitam à educação e à democracia. Tal como no início da construção das sociedades modernas os sistemas educativos eram encarados como o meio através do qual os Estados-nações obteriam a sua legitimidade política (Valentim, 1997; Tedesco, 1999) e os sistemas de comunicação eram considerados meios de libertação pela sua capacidade de difundirem o saber e o conhecimento (Breton e Proulx, 1997; Ramonet, 1999), actualmente, a criação de fóruns de discussão mediatizados sobre as questões educativas poderá ser vista como um elemento de reforço da participação democrática que legitime a intervenção política.

Na fase da modernidade em que nos encontramos, os poderes económicos e políticos competem, com efeito, com os meios de comunicação social na produção da opinião pública (Fernandes, 1999, p. 10).

Assim, quando Giddens afirma que os sistemas democráticos procuram criar um espaço de diálogo e substituir o poder autoritário ou o poder sedimentado pela tradição pela discussão pública das questões (2000, p. 66), estará a ter em conta que os cidadãos partilham com os governantes os mesmos meios de informação. Mas parece ignorar que os actores sociais são condicionados pelas opiniões que os *media* produzem. Desta forma, a sua perspectiva segundo a qual se vive actualmente de uma forma mais aberta e reflexiva, porque a existência de mais discussão e diálogo promove uma maior autonomia e liberdade dos indivíduos (2000, p. 75), merece-nos algumas reservas.

Na realidade, se o facto de os *mass media* apelarem à intervenção directa dos cidadãos poderá contribuir para a promoção alargada do diálogo e para se difundir a reflexividade social sobre a educação, nem todos os indivíduos possuem as mesmas condições para acederem a esses convites e participarem nas discussões proporcionadas pela comunicação social.

Tal como a televisão e a rádio produzem diversos programas em que a «voz» do cidadão é um elemento decisivo para o desenrolar da acção, a imprensa, nomeadamente o jornal *Público*, não foge à regra, ao dispor de uma secção intitulada «Cartas ao director». A existência desta secção não só interpela directamente os cidadãos a participarem na discussão pública, dando-lhes a oportunidade de se assumirem como «reflexivos militantes», como torna possível a autoconfrontação social, ao dar visibilidade às diversas opiniões expressas (distintas das difundidas pelos «reflexivos profissionais»).

Esta estratégia de tornar públicas as opiniões dos públicos deste jornal constitui, por sua vez, um acto político que adquire um alcance considerável devido ao impacto que os *media* possuem. Por isso, de acordo com Fernandes, a luta política nas sociedades actuais tende, cada vez mais, a travar-se

mediante a conquista da opinião pública (1999, p. 17). Nesta ordem de ideias, o desenvolvimento da democracia informativa parece passar não só pelo direito de o público expressar o seu saber, como pelo próprio direito de todos terem acesso ao «saber do público» (a expressão é de Felt, 2000, p. 281).

Dado o actual acesso generalizado da esmagadora maioria da população portuguesa à escola, é de supor que os cidadãos se sintam próximos de um tema que directa ou indirectamente faz parte do seu quotidiano. Mas será isso suficiente para que a reflexividade social tenha tido uma forte expressão por parte deles?

Para respondermos a esta questão teremos, em primeiro lugar, de considerar que «o poder atribuído aos *media* é tão desigual quão desiguais são os recursos sociais das pessoas e dos grupos. Em especial, tão desigual quão desigual é a distribuição social dessa espécie de manifestação fenomenológica do somatório dos recursos cognitivos de uma dada sociedade que é a desigual distribuição no acesso não tanto aos *media* em geral, como sobretudo aos *media* noticiosos» (Cabral, 1997).

Desta forma, quando pensamos na eventual participação da sociedade civil na discussão mediatizada sobre a educação, não podemos deixar de ter em atenção que os hábitos de consumo regular da imprensa escrita não estão ainda massificados na população portuguesa, variando segundo os seus níveis de instrução, os seus estatutos sócio-económicos, o sexo, a idade e os tipos de *habitat* onde residem (Cabral, 1997). Os dados publicados pelo INE (2003, p. 231) não serão, por isso, surpreendentes, já que revelam que apenas 58% dos portugueses afirmaram, em 1999, ler regularmente jornais. Todavia, este conjunto de indivíduos distribui-se pelo consumo diferenciado do amplo leque de jornais diários e semanais que existem no nosso país. Dadas as características do *Público* e o perfil de leitores ao qual ele se destina, é de supor que estes correspondam a um número muito mais reduzido de indivíduos relativamente ao conjunto da população portuguesa que afirma ler regularmente jornais. Os dados da Marktest — Bareme Imprensa respeitantes ao período decorrido entre Janeiro e Março de 2004 demonstram justamente que a «audiência» deste jornal naquele trimestre foi apenas de 5,3% relativamente ao total de leitores dos jornais diários de informação geral ([www.marktest.pt/produtos\\_servicos/Bareme\\_Imprensa](http://www.marktest.pt/produtos_servicos/Bareme_Imprensa), 2004).

Se a leitura do *Público* é apenas realizada por uma percentagem tão diminuta de indivíduos, o número dos que intervieram no debate publicado será ainda mais reduzido. O quadro n.º 1 mostra precisamente que apenas foram publicadas, ao longo de um ano, 94 «cartas ao director» e 120 «textos de opinião» sobre educação. Não significa isto que um número superior de leitores não tenha escrito para este jornal a propósito das questões educativas. Como a nossa análise apenas considera os textos publicados, pressupomos que muitos outros terão sido alvo de uma selecção eliminatória. De

qualquer modo, estes valores poderão constituir um indicador ilustrativo da relação «pré-moderna» que os públicos portugueses ainda estabelecem com parte da nossa comunicação social impressa e do próprio défice de participação democrática existente no nosso país.

De facto, as condições de participação «reflexivas» exigem, em nosso entender, que se possua um conjunto de competências *escritas* que não serão partilhadas de modo homogéneo pelos leitores deste diário. Como sintetiza Bourdieu, o discurso que é produzido resulta quer da competência do locutor, quer da competência do mercado no qual o discurso é apresentado. A comunicação supõe, assim, emissores legítimos, receptores legítimos, uma situação legítima e uma linguagem legítima (Bourdieu, 2003, p. 109).

Por outro lado, se tivermos em conta as questões subjacentes à difusão do conhecimento científico para o espaço público enunciadas por Felt (2000, pp. 267-268) e as transpusermos para a análise da divulgação das questões educativas, poderemos pressupor que os intervenientes no debate público produzem as suas representações sobre a educação em função das interpretações que realizam a propósito do que é dito e escrito sobre o tema. Mas, em nossa opinião, essas interpretações variam mediante as suas expectativas e em função do seu capital social, cultural e escolar. O seu interesse directo nos assuntos alusivos à educação será ainda outro elemento a ter em conta na identificação dos intervenientes que participaram no debate mediatizado sobre a educação. Atenemos, assim, no quadro n.º 2.

**Autores das «cartas ao director» subordinadas ao tema educação publicadas no jornal *Público* em 2001**

[QUADRO N.º 2]

	Profes- sores do ensino básico	Profes- sores do ensino secun- dário	Profes- sores do ensino uni- versitário	Pais	Alunos	Outros cida- dãos	Sindi- catos	Polí- ticos do gover- no e oposi- ção	Espe- cia- listas	Asso- cia- ções de pais	Asso- cia- ções de alunos	Total
Janeiro . . . . .	–	1	–	–	–	6	–	1	–	–	–	8
Fevereiro . . . . .	1	–	–	–	–	1	–	–	2	–	–	4
Março . . . . .	–	1	–	1	1	2	–	–	1	–	–	6
Abril . . . . .	1	–	1	–	–	2	–	1	–	–	–	5
Maió . . . . .	–	–	–	–	–	1	–	–	1	–	–	2
Junho . . . . .	–	6	–	–	–	4	–	–	–	–	–	10
Julho . . . . .	–	1	1	–	–	2	–	–	1	–	–	5
Agosto . . . . .	1	5	3	3	3	9	–	1	–	–	–	25
Setembro . . . . .	1	3	2	–	1	2	–	–	–	–	–	9
Outubro . . . . .	–	–	1	2	2	1	–	–	1	1	–	8
Novembro . . . . .	–	5	1	–	–	–	–	–	–	–	–	6
Dezembro . . . . .	–	3	–	–	–	2	–	–	1	–	–	6
<i>Total . . . . .</i>	4	25	9	6	7	32	0	3	7	1	0	94

Independentemente de poder existir «em abstracto» um eventual desejo de intervenção escrita por parte dos leitores do *Público*, estes dados demonstram como estão em causa disposições e predisposições que constroem a acção reflexiva. A primeira leitura destes números aponta os «outros cidadãos» como sendo os que mais intervieram na discussão pública sobre a educação. Todavia, apesar de não nos ser possível enquadrá-los numa categoria social ou profissional, por não aparecerem *explicitamente* identificados esses elementos nas cartas, somos levados a crer que a grande maioria pertencerá à classe docente do ensino básico e/ou secundário (o que não invalida que possam ser também pais, embora pareçam assumir sobretudo o seu papel enquanto docentes). Com efeito, o modo como colocam os seus pontos de vista não só revelam um forte conhecimento do funcionamento escolar, como demonstram uma «implicação» activa no processo de ensino-aprendizagem.

Se assim for, poderemos considerar que a esmagadora maioria das cartas endereçadas ao director foi escrita por professores, nomeadamente do ensino secundário. Ora, não será surpreendente que sejam os indivíduos que pertencem a esta classe os que mais se manifestem a propósito das questões educativas e o façam de uma forma regular. Na realidade, se os docentes do ensino secundário expressaram a sua opinião em todos os meses de 2001, os restantes fizeram-no de um modo mais pontual e em número muito menos expressivo. A posse de um capital escolar e cultural significativo ajudará a compreender por que motivo foram estes os actores que mais intervieram no debate publicado sobre a escola. Mas não será suficiente, uma vez que os leitores do *Público* possuirão, em regra, idênticos volumes de capital. O que nos intriga é, pois, o facto de muitos outros actores sociais, entre os quais destacamos os familiares dos estudantes, praticamente *não* terem participado neste debate. Certamente que os temas respeitantes à escola os interessarão, tanto mais quanto mais será para eles importante que os seus filhos obtenham com sucesso títulos escolares relevantes. Mas estes actores não possuirão um «capital de familiaridade» com o sistema de ensino que os professores detêm. Assim, para além do capital cultural e escolar necessário para a participação no debate mediatizado sobre a educação, outro elemento parece ser fundamental para que os actores se predisponham a «falar»: trata-se da posição ocupada perante o sistema escolar. Se os intervenientes conhecerem directa e profundamente a escola, possuirão «um conhecimento de causa» que lhes dará uma legitimidade para intervirem distinta dos restantes. Esta proximidade com o sistema de ensino e o facto de serem os professores os que mais directamente são influenciados por todas as medidas sociais e políticas tomadas a respeito da educação poderão também ajudar-nos a compreender por que motivo estes indivíduos são os que se revelaram mais *atentos* e *reflexivos* a todas as questões educativas *agendadas* pelo *Público* ao longo de 2001, e não apenas às que diziam respeito ao *ranking* escolar (v. quadro n.º 3).

Comparação dos géneros jornalísticos e temas que mais motivaram os autores das «cartas ao director» a escreverem para o jornal *Público* em 2001

[QUADRO N.º 3]

	Carta escrita na sequência de um tema tratado em «editoriais» do <i>Público</i>		Carta escrita na sequência de um tema tratado em «destaques» do <i>Público</i>		Carta escrita na sequência de um tema tratado em «artigos de opinião» do <i>Público</i>		Carta escrita na sequência de um tema tratado em «entrevista» do <i>Público</i>		Carta escrita na sequência de um tema tratado nas «notícias» do <i>Público</i>		Carta escrita na sequência de um tema tratado nas «cartas ao director» do <i>Público</i>	
	Ranking	Outros	Ranking	Outros	Ranking	Outros	Ranking	Outros	Ranking	Outros	Ranking	Outros
Janeiro . . . . .	–	–	–	–	4	2	1	–	–	–	–	–
Fevereiro . . . . .	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–	–
Março . . . . .	–	–	–	–	1	–	–	–	–	1	–	1
Abril . . . . .	1	–	–	–	–	2	–	–	–	1	–	–
Maió . . . . .	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Junho . . . . .	–	–	5	–	1	1	–	–	–	2	–	–
Julho . . . . .	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	2
Agosto . . . . .	1	4	13	1	1	4	–	–	–	–	–	1
Setembro . . . . .	–	1	2	–	–	2	–	–	–	2	–	–
Outubro . . . . .	–	–	–	–	–	2	–	–	–	3	–	2
Novembro . . . . .	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–
Dezembro . . . . .	–	1	–	2	–	–	–	–	–	1	–	–
<i>Total</i> . . . . .	2	6	20	3	7	13	1	0	0	14	0	6

**Nota:** Do total das 94 «cartas ao director», apenas 72 foram escritas na sequência directa da agenda do *Público*. São estas que aqui são tratadas.

Para além da relevância que os autores das «cartas ao director» (na sua grande maioria professores do ensino secundário) atribuíram aos diversos temas educativos agendados pelo *Público*, o quadro n.º 3 permite-nos outras observações. Em primeiro lugar, e ao contrário do que uma leitura apressada dos dados poderá indiciar, o tema da publicação do *ranking* escolar não foi aquele que mais suscitou uma reacção *constante* por parte dos cidadãos que escreveram para o director do *Público*. Com efeito, se atentarmos na regularidade das cartas que foram publicadas, verificamos que as diferentes *notícias* sobre a educação constituíram os géneros jornalísticos que mais *impacto* causaram nos leitores reflexivos. O tema do *ranking* só suscitou uma reacção mais acentuada em dois momentos-chave da produção informativa: no mês de Junho, período em que o *Público* divulgou um «pré-*ranking*» a partir dos resultados da avaliação a uma amostra de escolas realizada pela Inspeção-Geral da Educação, e no final do mês de Agosto e início de Setembro, mais exactamente nos dias subsequentes à publicação do primeiro *ranking* escolar. Nestes casos foram os «destaques» os géneros que mais *impacto* e reflexividade produziram, justamente porque este diário os elegera como temas «nobres».

Porém, se considerarmos simultaneamente os temas, a regularidade e a expressividade quantitativa das reacções publicadas, observamos que são os artigos de opinião o género jornalístico que mais condiciona o circuito da reflexividade mediatizada, o que corrobora os pressupostos que apresentámos no início do ponto 3.

4. A questão da identificação dos intervenientes no debate público não é, por sua vez, independente da forma como é divulgada a sua opinião, o que significa que as relações entre a comunicação, a educação e a democracia anteriormente explicitadas têm de ser analisadas à luz do funcionamento do campo jornalístico. Com efeito, para além de ser necessário possuir as competências necessárias para se entrar no «jogo» da produção de opinião, a forma como a própria opinião é enquadrada num determinado espaço do jornal implica a sujeição a um conjunto de regras.

Ora, a publicação das opiniões não é realizada em igualdade de circunstâncias no interior do jornal *Público*, o que permite evidenciar que as condições de participação dos autores dos textos de opinião e dos «outros cidadãos» não são iguais à partida. Na realidade, o espaço que é atribuído às «cartas ao director» é distinto — muito mais reduzido e com menor importância — daquele que é reservado aos textos de opinião. Provavelmente, será também por isso que o número de artigos publicados nas «cartas ao director» (94 cartas) é inferior ao dos textos de opinião (120 textos).

Por parte do próprio processo de divulgação noticioso estará então em causa a preocupação em se atribuir um destaque diferenciado a quem é considerado detentor de mais direito e legitimidade para falar sobre educação, isto é, quem possui uma «linguagem autorizada (mesmo por aqueles a quem se dirige) e, portanto, uma linguagem de autoridade» (Bourdieu, 2003, p. 69).

Estas condições desiguais de divulgação da opinião produzida — que enfraquecem o «moderno» propósito de se promover uma democracia informativa mais participativa e equitativa — podem também estar relacionadas com o facto de se tentar manter uma certa distância entre o «saber comum» e o saber dos «especialistas», que vêem consagrada esta posição pelo facto de as suas opiniões serem «emitidas» num espaço jornalístico mais nobre. Mas podem sobretudo ter a ver com as competências que estes possuem. Não só com a sua competência comunicacional, mas também, como afirma Bourdieu, «com o conjunto da sua competência social, o seu direito a falar, que depende objectivamente do seu sexo, da sua idade, da sua religião, do seu estatuto económico e do seu estatuto social» (2003, p. 113). Na verdade, quanto mais sofisticada e densa se torna a troca de informação, mais será exigida aos indivíduos que nela participam a posse do «capital

linguístico» (Bourdieu, 2003, p. 130) que os identifique como «verdadeiros intelectuais».

Parece ser justamente este o caso da grande maioria dos autores dos textos de opinião, como se observará no quadro n.º 4. Com efeito, os «colunistas habituais do *Público*» são, na sua maioria, professores universitários ou investigadores universitários da área das ciências sociais e humanas, como é o caso de António Barreto, Maria Filomena Mónica, Vital Moreira, Manuel Pinto, Mário Mesquita e Santana Castilho.

**Autores dos textos de opinião subordinados ao tema educação publicados no jornal *Público* em 2001**

[QUADRO N.º 4]

	Profes- sores do ensino básico	Profes- sores do ensino secun- dário	Profes- sores do ensino uni- versitá- rio	Espe- cia- listas	Colu- nistas habi- tuais do <i>Público</i>	Jorna- listas/ direc- tores do <i>Público</i>	Sindi- catos	Polí- ticos do gover- no e oposi- ção	Outros	Total
Janeiro . . . . .	–	–	4	2	3	1	–	1	–	11
Fevereiro . . . . .	–	1	5	–	8	–	–	–	–	14
Março . . . . .	–	1	4	–	4	1	1	1	–	12
Abril . . . . .	–	2	2	–	8	–	–	2	–	14
Maió . . . . .	–	–	1	1	1	–	1	1	–	5
Junho . . . . .	–	3	1	–	–	1	–	–	–	5
Julho . . . . .	–	1	1	–	1	–	–	–	–	3
Agosto . . . . .	–	3	4	2	10	–	–	–	–	19
Setembro . . . . .	–	1	4	–	8	–	1	1	–	15
Outubro . . . . .	–	–	–	–	8	–	–	1	–	9
Novembro . . . . .	1	2	–	–	5	–	–	–	–	8
Dezembro . . . . .	–	2	–	–	3	–	–	–	–	5
<i>Total</i> . . . . .	1	16	26	5	59	3	3	7	0	120

Ao somarmos os textos produzidos pelos «colunistas habituais» com os outros autores que mais artigos de opinião publicaram, concluímos que são os professores universitários os actores sociais que significativamente «mais voz» têm no «espaço público» do *Público*.

O capital cultural, escolar e intelectual que estes possuem é muito superior ao detido pela maioria dos portugueses. E este facto, aliado ao seu estatuto económico e social, permite-lhes não só deterem o monopólio da produção da opinião mediatizada, como suscitarem uma forte reflexividade por parte de um conjunto de leitores. Se a sua influência junto dos professores do ensino secundário é considerável, ela é ainda mais significativa junto dos seus pares, como o quadro n.º 5 demonstra.

**Comparação dos géneros jornalísticos e temas que mais motivaram os autores dos «textos de opinião» a escreverem para o jornal *Público* em 2001**

[QUADRO N.º 5]

	Texto escrito na sequência de um tema tratado em «editoriais» do <i>Público</i>		Texto escrito na sequência de um tema tratado em «destaques» do <i>Público</i>		Texto escrito na sequência de um tema tratado em «artigos de opinião» do <i>Público</i>		Texto escrito na sequência de um tema tratado em «entrevista» do <i>Público</i>		Texto escrito na sequência de um tema tratado nas «notícias» do <i>Público</i>		Texto escrito na sequência de um tema tratado nas «Cartas ao director» do <i>Público</i>	
	<i>Ranking</i>	Outros	<i>Ranking</i>	Outros	<i>Ranking</i>	Outros	<i>Ranking</i>	Outros	<i>Ranking</i>	Outros	<i>Ranking</i>	Outros
Janeiro . . . . .	–	–	–	–	4	3	–	–	–	–	–	–
Fevereiro . . . . .	–	–	–	–	1	6	–	–	–	1	–	–
Março . . . . .	–	–	1	–	1	4	1	–	–	1	–	–
Abril . . . . .	–	–	–	–	5	2	–	–	–	–	–	–
Maió . . . . .	–	–	1	–	–	2	–	–	–	–	–	–
Junho . . . . .	–	–	1	–	1	–	–	–	–	1	–	–
Julho . . . . .	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–
Agosto . . . . .	–	2	2	5	–	7	–	–	–	–	–	–
Setembro . . . . .	–	1	5	–	2	6	–	–	–	–	–	–
Outubro . . . . .	–	–	–	–	2	–	–	–	–	1	–	–
Novembro . . . . .	–	–	–	–	–	1	–	–	–	2	–	–
Dezembro . . . . .	–	–	–	2	1	–	–	–	–	–	–	–
<i>Total . . . . .</i>	0	3	10	8	17	31	1	0	0	6	0	0

**Nota:** Do total dos 120 textos de opinião, apenas 76 foram escritos na sequência directa da agenda do *Público*. São estes que aqui são tratados.

De facto, se as reacções dos autores das «cartas ao director» foram desencadeadas por diversos temas educativos e diferentes géneros jornalísticos, no caso dos textos de opinião, a grande maioria da reflexividade publicada foi condicionada pelo que neles se foi escrevendo. Assim, estes produtores de opinião parecem funcionar num circuito *fechado* e *circular* que só foi interrompido pela atenção que alguns atribuíram aos «destaques». A questão abordada por Bourdieu (2003, p. 69) sobre a importância de se possuir uma «linguagem autorizada», que possibilita que os próprios receptores atribuam autoridade ao produtor do discurso, poderá explicar por que motivo se organiza, em termos de informação, este diálogo «directo» entre pares. Com efeito, as reacções aos artigos de opinião geraram reacções sob a forma de outros artigos de opinião que, por sua vez, geraram novos artigos de opinião. O processo de autoconfrontação social sobre o tema da avaliação do sistema de ensino e do *ranking* escolar foi, desta forma, essencialmente produzido e difundido, ao longo de *todo* o ano de 2001, no espaço mais nobre da difusão de opiniões do *Público*.

Reconhecemos, assim, que foi sobretudo através da acção dos «reflexivos profissionais» ou, se preferirmos, dos «novos intermediários culturais»

— «pessoas que, embora não necessariamente qualificadas, sob o ponto de vista formal, para exercerem profissões intimamente ligadas aos processos comunicativos, possuem uma cultura de tipo superior e podem, portanto, ser consideradas elos determinantes da cadeia criação-manipulação-transmissão de bens com elevado conteúdo de informação, cujo valor simbólico é preponderante» (Bovone, 1997, p. 105) — que se desenvolveu o debate público sobre a educação e se definiu na agenda social e política educacional a questão da publicação dos *rankings* das escolas portuguesas.

O poder simbólico e reflexivo destes actores sociais não é, com efeito, comparável ao dos outros, dada a sua influência na promoção dos «circuitos da reflexividade mediatizada».

5. O processo de autoconfrontação social potenciado pelo jornal *Público* a respeito da educação, em geral, e do *ranking*, em particular, decorreu sobretudo entre os docentes do ensino secundário e do ensino superior. Todavia, as reflexões e acções destes actores sociais não deixaram de estar, à partida, condicionadas pelos temas que os jornalistas definiram como sendo aqueles sobre os quais valia a pena reflectir. Os efeitos cognitivos dos meios de comunicação social, denominados *agenda-setting*, desencadearam, na realidade, os processos de reflexividade mediatizados que foram produzidos a respeito da educação (atente-se nos quadros n.ºs 6 e 7).

**Razões que motivaram os autores das «cartas ao director» a escreverem sobre o tema educação para o jornal *Público* durante o ano de 2001**

[QUADRO N.º 6]

	Carta escrita na sequência de um tema publicado pelo <i>Público</i>	Carta escrita na sequência de um tema divulgado por outro <i>mass media</i>	Carta escrita na sequência de medidas políticas definidas pelo M. da Educação/governo	Carta escrita na sequência da agenda pessoal e/ou profissional	Total
Janeiro . . . . .	7	1	—	—	8
Fevereiro . . . . .	2	—	2	—	4
Março . . . . .	3	1	1	1	6
Abril . . . . .	4	—	—	1	5
Maio . . . . .	—	1	—	1	2
Junho . . . . .	9	—	—	1	10
Julho . . . . .	3	1	—	1	5
Agosto . . . . .	25	—	—	—	25
Setembro . . . . .	7	—	2	—	9
Outubro . . . . .	7	1	—	—	8
Novembro . . . . .	1	—	3	2	6
Dezembro . . . . .	4	—	2	—	6
<i>Total</i> . . . . .	72	5	10	7	94

Razões que motivaram os autores dos «textos de opinião» a escreverem sobre o tema educação para o jornal *Público* em 2001

[QUADRO N.º 7]

	Textos escritos na sequência de temas publicados pelo <i>Público</i>	Textos escritos na sequência de temas divulgados por outro <i>mass media</i>	Textos escritos na sequência de medidas políticas definidas pelo M. da Educação/governo	Textos escritos na sequência da agenda pessoal e/ou profissional	Total
Janeiro . . . . .	7	–	1	3	11
Fevereiro . . . . .	8	2	1	3	14
Março . . . . .	8	1	2	1	12
Abril . . . . .	7	–	2	5	14
Maio . . . . .	3	1	1	–	5
Junho . . . . .	3	1	–	1	5
Julho . . . . .	1	–	2	–	3
Agosto . . . . .	16	–	3	–	19
Setembro . . . . .	14	–	1	–	15
Outubro . . . . .	3	1	3	2	9
Novembro . . . . .	3	1	4	–	8
Dezembro . . . . .	3	–	2	–	5
<i>Total</i> . . . . .	76	7	22	15	120

Como se observa, a esmagadora maioria dos autores das «cartas ao director» e dos textos de opinião *prestou atenção, pensou e discutiu* sobre os temas agendados pelo jornal *Público*. A capacidade de os «profissionais da opinião» condicionarem a opinião pública publicada parece, assim, bastante forte. Será por esse motivo que os autores dos textos de opinião, em comparação com os que escreveram as «cartas ao director», se revelam mais «independentes» da agenda do *Público* e parecem mais motivados pela sua própria agenda pessoal e profissional?

Ainda assim, o efeito de *agenda-setting* demonstrado por estes dados permite-nos concluir que o *Público* propicia mas simultaneamente interfere no tipo de reflexão e acção desenvolvido pelos actores sociais. Assim, se nos parece sustentada a ideia por nós defendida de que este diário potencia a reflexividade social, consideramos também que esta é por ele fortemente condicionada.

6. A análise do modo como o *Público* tratou as questões da avaliação do sistema de ensino público e da divulgação do *ranking* escolar e os processos de autoconfrontação e reflexividade social a que deram origem permite-nos concluir que ocorreu um *alargamento* — se não uma *transferência* — do

espaço e do tempo onde tradicionalmente as medidas políticas sobre educação eram discutidas.

Na realidade, apesar de a análise das questões educativas continuar a ser realizada em sede institucional própria, ela parece ser cada vez mais produzida no espaço mediático. E isto origina com frequência uma antecipação da discussão de temas que só depois são objecto de atenção por parte dos políticos.

Por força do efeito de *agenda-setting* produzido pelos órgãos de comunicação social e da acção realizada pelos seus produtores de opinião, em muitos casos, em vez de ser a agenda política a influenciar a produção de notícias, é a agenda mediática que condiciona fortemente a agenda política. Foi precisamente o que sucedeu no caso da divulgação dos *rankings* escolares, já que este se transformou numa questão política.

Assim, tanto ou mais do que a contribuição para o fortalecimento das práticas democráticas reflexivas, o que poderá ter estado subjacente no modo como o *Público* tratou a informação relativa à avaliação do sistema de ensino e ao *ranking* escolar e «alimentou», ao longo de um ano, o debate sobre este assunto foi uma luta pelo poder bastante condicionada pelo «pensamento de mercado» que parece caracterizar a actual lógica de funcionamento dos *mass media* (Fernandes, 1999; Ramonet, 1999; Aubenas e Benasayag, 2002).

Segundo Ramonet, os conflitos entre a imprensa e o poder adquiriram, actualmente, uma dimensão inédita não só porque o poder já não se identifica unicamente com o poder político, devido à ascensão dos poderes económico e financeiro, como porque a comunicação social já não se encontra numa relação automática de dependência com o poder político (1999, p. 39). Como a própria hierarquia tradicional dos poderes foi alterada, o primeiro poder é hoje claramente exercido pela economia, sendo o segundo (fortemente interligado com o primeiro) o poder mediático, constituindo este um instrumento de influência, de acção e de decisão tão forte que remeteu para o terceiro lugar o poder político (Ramonet, 1999, p. 40).

Nesta ordem de ideias, a informação veiculada pela comunicação social poderá ser encarada como uma «informação-mercadoria» que também serve os interesses dos grupos industriais e financeiros. As pressões exercidas pelos accionistas proprietários dos *media* sobre o conteúdo da informação e a forte concorrência mediática levarão os *media* a procurarem atingir, entre outros objectivos, a rentabilidade económica e o lucro (Fernandes, 1999; Ramonet, 1999; Aubenas e Benasayag, 2002).

Terá sido esta principal motivação que esteve subjacente à produção de notícias sobre a avaliação do sistema de ensino e sobre o *ranking* escolar? A verdade é que através da construção destes temas e do seu «lançamento» para a «praça pública» foi possível obter bastante informação que originou a construção de mais informação passível de ser publicada ao longo de

bastantes meses. A luta pela obtenção de informação sobre os exames nacionais do 12.º ano levada a cabo por este jornal pode, por isso, também ter estado relacionada com um princípio economicista simples: informação origina mais informação que pode ser vendida.

De facto, as empresas de comunicação escrita são empresas económicas que têm de ser concorrenciais no mercado económico. Neste sentido, o campo jornalístico tem de oferecer produtos capazes de serem vendidos no mercado jornalístico (Fernandes, 1999, p. 14). O produto posto à venda pelo *Público* terá sido a própria «opinião pública» publicada que se foi formando e alimentando continuamente a propósito das questões educativas que o próprio jornal previamente determinou.

Mas, para além disso, os jornalistas do *Público*, como todos os outros, possuem determinadas posições ideológicas que consciente ou inconscientemente veiculam nas notícias que produzem. Na verdade, os jornalistas não formam um corpo homogéneo, encontrando-se divididos por pertenças de classe, clivagens ideológicas e posições distintas perante o próprio processo de produção noticioso. Assim, quer as opções editoriais tomadas pelos directores e subdirectores no que respeita às questões da avaliação do ensino e ao *ranking* escolar, quer a produção de opiniões que foram divulgadas a este respeito, revelam a orientação das suas concepções ideológicas. Em nome da defesa da modernização do sistema educativo português, estes actores sociais, na retórica argumentativa que produziram a propósito da necessidade de se proceder à avaliação dos estabelecimentos de ensino, revelaram um conjunto de crenças associadas à lógica da racionalidade económica, da optimização e promoção da eficácia características das actuais tendências neoliberais que assentam na ideologia do mercado (Lima e Afonso, 2002, p. 22).

Deste modo, e paradoxalmente, em nome do aprofundamento da democracia informativa, da divulgação de uma informação «transparente» que facilitasse às famílias a escolha informada das escolas e do próprio desenvolvimento da modernidade, a defesa dos *rankings* escolares baseou-se em princípios ideológicos opostos aos que sustentaram a construção da modernidade educativa. Assim, em vez da proclamação da democratização do ensino e da promoção da igualdade de oportunidades no *acesso* e *sucesso* de todos à educação, defende-se a meritocracia, isto é, o rigor, a selectividade e a excelência académica, bem como o direito à livre escolha educacional por parte das famílias num mercado escolar que será tanto mais competitivo e excelente quanto mais sujeito estiver às leis da concorrência. Os resultados quantificáveis do *ranking* constituem, para estes actores sociais, o elemento que permitirá aferir e controlar a qualidade deste mercado. A questão que se coloca — e que resume a posição assumida pelos actores sociais que pu-

blicamente se manifestaram *contra* a publicação dos *rankings* escolares — poderá ser sintetizada da seguinte forma: «a promoção da qualidade à maneira neotayloriana redonda frequentemente em acções para uns poucos, desprezando a qualidade para todos e os diferentes sentidos e critérios de qualidade e, deste modo, a promoção da quantidade da(s) qualidade(s)» (Paro, cit. por Lima e Afonso, 2002, p. 29). Assim, se através da promoção da «quantidade da(s) qualidade(s)» ou «da(s) qualidade(s) para todos» poder-se-ia atingir o objectivo da democratização real do nosso sistema de ensino, a aposta na «política da qualidade, que quase sempre determina o seu oposto: uma quantidade desqualificada» (Vale, cit. por Lima e Afonso, 2002, p. 29), contraria justamente os ideais de educação para a democracia subjacentes à construção da nossa modernidade.

Desta forma, as tensões ideológicas que desde cedo confrontaram os adeptos da escola democrática com os da escola meritocrática (Pintassilgo, 2003) permanecem por resolver e, por força da acção dos produtores de opinião dos *mass media*, adquiriram recentemente uma nova visibilidade.

#### BIBLIOGRAFIA

- AUBENAS, F., e BENASAYAG, M. (2002), *A Fabricação da Informação — Os Jornalistas e a Ideologia da Comunicação*, Porto, Campo de Letras.
- BECK, U., GIDDENS, A., e LASH, S. (2000), *Modernização Reflexiva — Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*, Oeiras, Celta Editora.
- BOURDIEU, P. (2003), *Questões de Sociologia*, Lisboa, Fim de Século.
- BOVONE, L. (1997), Os novos intermediários culturais, in C. Fortuna (org.), *Cidade, Cultura e Globalização*, Oeiras, Celta Editora, pp. 105-120.
- BRETON, P., e PROULX, S. (1997), *A Explosão da Comunicação*, Lisboa, Editorial Bizâncio.
- CABRAL, M. V. (1997), «As práticas sociais e o poder dos *media*», in *Actas do III Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia*, ed. em CD ROOM.
- CHAMPAGNE, P. (1998), *Formar a Opinião — O Novo Jogo Político*, Petrópolis, Editora Vozes.
- FELT, U. (2000), «A adaptação do conhecimento científico ao espaço público», in M. E. Gonçalves (org.), *Cultura Científica e Participação Pública*, Oeiras, Celta Editora, pp. 265-289.
- FERNANDES, A. T. (1999), «Sistema político e comunicação social», in *Sociologia*, vol. IX, n.º 9, pp. 7-25.
- FERREIRA, S., e COSTA, A. P. P. (1997), *Comunicando*, Porto, Edições ASA.
- GIDDENS, A. (2001), *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras, Celta Editora.
- GIDDENS, A. (2000), *O Mundo na Era da Globalização*, Lisboa, Editorial Presença.
- GIDDENS, A. (1998), *As Consequências da Modernidade*, Oeiras, Celta Editora.
- INE (2003), *Portugal Social. 1991-2001*, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística.
- LIMA, L. C., e AFONSO, A. J. (2002), *Reformas da Educação Pública — Democratização, Modernização, Neoliberalismo*, Porto, Edições Afrontamento.
- MARKTEST — BAREME IMPRENSA (2004), [www.marktest.pt](http://www.marktest.pt).
- 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. P. Melo (orgs.), *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação da FCUL, pp. 119-141.

- PINTO, J. M. (1994), *Propostas para o Ensino das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.
- RAMONET, I. (1999), *A Tirania da Comunicação*, Porto, Campo de Letras.
- TARDE, G. (1991), *A Opinião e a Multidão*, Lisboa, Publicações Europa-América.
- TEDESCO, J. C. (1999), *O Novo Pacto Educativo. Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- VALENTIM, J. P. (1997), *Escola, Igualdade e Diferença*, Porto, Campo de Letras.
- WOLF, M. (1995), *Teorias da Comunicação*, Lisboa, Editorial Presença.