

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KARINE PRESOTTI

**REPRESENTAÇÕES DO EXAME NACIONAL DO ENSINO
MÉDIO NA REVISTA *VEJA* – 1998-2011**

VITÓRIA

2012
KARINE PRESOTTI

**REPRESENTAÇÕES DO EXAME NACIONAL DO ENSINO
MÉDIO NA REVISTA VEJA – 1998-2011**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juçara Luzia Leite.

VITÓRIA

2012

KARINE PRESOTTI

**REPRESENTAÇÕES DO EXAME NACIONAL DO ENSINO
MÉDIO NA REVISTA VEJA – 1998-2011**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História, Sociedade e Políticas Educacionais.

Aprovada em ___ de _____ de 2012.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Juçara Luzia Leite
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Gilda Cardoso de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse
Universidade de São Paulo

A todos os trabalhadores da educação.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Juçara Luzia Leite, pela competência, orientações, confiança e incentivo, que foram essenciais para a minha formação e para a concretização dessa dissertação.

À Professora Dra. Gilda Cardoso de Araújo pelas valiosas indicações de leitura, contribuições na banca de qualificação e pela firme e corajosa postura, sem perder o bom humor, que me inspiraram desde os momentos iniciais desta trajetória.

Ao professor Dr. Itamar Mendes da Silva pelas indicações de leitura no campo da avaliação e pelas importantes contribuições na banca de qualificação.

À Professora Dra. Eliza Bertolozzi Ferreira pelos autores apresentados, pelas discussões, puxões de orelha, incentivo e amizade.

Ao Professor Dr. Ocimar Munhoz Alavarse pela inestimável contribuição à minha formação no campo da avaliação, pela oportunidade de participar da disciplina Avaliações de sistemas Educacionais e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Avaliações educacionais da FEUSP (GEPAVE), me possibilitando integrar discussões e pesquisas coordenadas pelo o olhar erudito, cuidadoso e corajoso deste pesquisador.

A todos os professores e colegas do PPGE-UFES, em especial a Luciane Paraíso, pelos estudos, livros compartilhados e pela prontidão em me ajudar com o maior carinho sempre.

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro que viabilizou a pesquisa.

Ao querido João, dos pequenos e saltitantes olhos azuis, um menino peralta, forte e alegre que é minha terra. À delicada, carinhosa e feroz estrela Dalva, que em sua linda maturidade tem me mostrado que sempre é tempo de se reinventar. Pais carinhosos, que me deram, intensamente, o que há de mais valioso na vida: o amor!

Às duas mulheres surpreendentes a quem tenho o orgulho de chamar de irmãs, Simone e Nicole.

Ao meu querido companheiro Eduardo, que participou visceralmente desse projeto, na gestação das primeiras ideias e conquistas, no entusiasmo das discussões polêmicas sobre o campo da educação e da avaliação, sendo compreensivo nos momentos de reclusão e mostrando a grandeza de um amor solidário e amigo.

Às eternas amigas Thais, Juliana e Gabriela.

À todos os docentes que participaram de minha formação, como professores ou colegas de trabalho, fazendo-me encantar e reencantar por esse maravilhoso ofício, em especial ao querido mestre e amigo Pinta.

Às forças de luz, paz e amor do universo, seja qual nome deem a elas, que me abraçaram em diversos momentos, sobretudo nos de cansaço, me fazendo lembrar da maravilhosa oportunidade dessa trajetória de tantos encontros e aprendizagens.

Romance LIII ou das Palavras Aéreas

*Ai, palavras, ai, palavras
que estranha potencia, a vossa!
Ai, palavras, ai, palavras,
sois de vento que não retorna,
e, em tão rápida existência,
tudo se forma e transforma!*

*Sois de vento, ides no vento,
e quedais, com sorte nova!*

*Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
Todo o sentido da vida
principia a vossa porta;
o mel do amor cristaliza
seu perfume em vossa rosa;
sois o sonho e sois audácia,
calunia, fúria, derrota...*

*A liberdade das almas
ai! com letras se elabora...
E dos venenos humanos
sois a mais fina retorta:
frágil, frágil como vidro
e mais que o aço poderosa!
Reis, impérios, povos, tempos,
Pelo vosso impulso rodam...*

*Detrás de grossas paredes,
de leve, que vos desfolha?
Pareceis de tênue seda,
sem peso de ação nem de hora...
- e estais no bico das penas,
e estais na tinta que as molha,
e estais nas mãos dos juizes,
e sois o ferro que arrocha,
e sois barco para o exílio,
e sois Moçambique e Angola!*

*Ai, palavras, ai, palavras,
íeis pela estrada afora,
erguendo assas muito incertas,
entre verdade e galhofa,
desejo do tempo inquieto,
promessas que o mundo sopra [...]*

Cecília Meireles

RESUMO

Esta pesquisa busca investigar as representações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) veiculadas pela revista *Veja*, entre 1998 e 2011, e sua relação com as significações de conquista e aferição de qualidade na educação. O trabalho potencializa um alargamento do olhar sobre a história presente da educação ao analisar as permanências e mudanças de representações e estratégias de grupos que participam da luta pela definição de um modelo de qualidade na educação e, também, da cultura escolar. Toma como fonte os relatórios pedagógicos e as normativas do Enem e matérias publicadas na revista *Veja*, periódico semanal de maior circulação no Brasil. Analisa 78 textos da Revista referentes ao Enem, 39 artigos de autoria de Gustavo Loschpe, colunista de educação em *Veja*, e cartas dos leitores sobre esses textos e artigos. A análise está direcionada aos protocolos de escrita e representações tecidas nos textos da Revista, aqui entendida como objeto de circulação cultural (CHARTIER, 1990). O estudo constrói uma ficha de análise e um quadro de recorrência de termos e palavras, tendo como base as categorias avaliação externa da educação e qualidade na educação e o aporte teórico chartieriano. Tais recursos metodológicos orientam o olhar para a análise dos dispositivos discursivos dos textos permitindo compreender como o jornalismo de opinião praticado por *Veja* constrói representação da realidade a partir das formas como dão a ler os dados numéricos, recursos estatísticos, experiências de sucesso e depoimentos, que supostamente atestam a neutralidade de uma verdade revelada por esses estratégias. Conclui que as representações do Enem em *Veja* estão fortemente associadas às representações oficiais tecidas entre 1998 e 2011, com destaque para sua função de indutor curricular da reforma do ensino médio, proposta em 1998 (Resolução CEB/CNE n.º 03/98), e de sua significação como avaliação externa. Os resultados divulgados, sobretudo a partir de 2006, com a publicização das notas das escolas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), apresentam-se como indicadores de qualidade da educação, entendida como aferição da proficiência dos alunos. A pesquisa constata uma mudança na representação do Exame, a partir de 2011, que passa a ser criticado por adotar um viés conteudista, que o estaria aproximando dos vestibulares e subvertendo sua principal razão de ser: indutor de um currículo focado no domínio de competências e habilidades básicas.

Palavras-chave: Enem. Ensino médio. Avaliação externa. Testes de larga escala.

ABSTRACT

This research aims to investigate the representations of the *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM* (High School National Exam) shown by the magazine *Veja*, between 1998 and 2011, and their relation with the significance of the achievement and assessment of quality in education. The work broadens a look over the current history of education when it analyses the permanence and changes in representations and the strategies of the groups that participate in the struggle to define a model for quality in education, as well as in school culture. The study takes as its source the pedagogical reports and the norms of ENEM, and also the articles published by *Veja*, the weekly magazine which has the biggest circulation in Brazil. It analyses 78 articles of the magazine related to ENEM, 39 articles by Gustavo Loschpe, a specialist in education from *Veja*, and also letters from readers about these texts and articles. The analysis is directed to the protocols of writing and representations weaved in the texts, seen as object of cultural circulation (CHARTIER, 1990). The study designs an analysis chart and a chart of recurrence of terms and words based on the categories of external assessment of education, quality in education, and the Charterian theoretical apport. Such methodological resources direct the look to the analysis of the discursive resources of texts which allows the understanding of the way by which the opinion journalism used by *Veja* constructs representations of reality by the way they present the quantitative data, the statistical resources, experiences of successes, and testimonies, which supposedly testify the neutrality of a truth revealed by these strategies. This work concludes that the representations of ENEM in *Veja* are strongly associated with the official representations presented from 1998 to 2011, calling the attention to its function as an inducer of the reformation of the high school syllabus proposed in 1998 (Resolution CEB/CNE # 03/98) and its significance as an external evaluation. The results shown, especially from 2006, with the publication of the school scores by the national Institute of Educational Studies and Researches (INEP), appear as indicators of educational quality, seen as an assessment of students' proficiency. The research evidences a change in the representation of the Exam (ENEM) in 2011, which was and has been criticized for privileging subject matter contents, which would approximate it to the entrance exams and subvert its main purpose: to design a syllabus focused on the mastering of basic competences and abilities.

Key words: Enem. High school. Public policies. Press and education. Educational assessment.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	17
1 A IMPRENSA COMO ESPAÇO DE CIRCULAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES E COMO FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	17
1.1 A REVISTA VEJA COMO FONTE: HISTÓRIA, REPRESENTATIVIDADE E LINHA EDITORIAL	24
1.1.1 <i>Veja</i> : Formação e Linha Editorial	29
1.1.2 Público Leitor e Educação em <i>Veja</i>	34
1.2 ATUAÇÃO DO GRUPO ABRIL NA EDUCAÇÃO: FILANTROPIA E NEGÓCIOS LEGITIMADOS PELA MESMA REPRESENTAÇÃO	43
CAPÍTULO II	49
2 A CENTRALIDADE DAS AVALIAÇÕES E TESTES EXTERNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO ELEMENTO REGULADOR DAS NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A IDENTIDADE OFICIAL DO ENEM	49
2.1 REFORMA DO ESTADO E NOVAS FORMAS DE REGULAÇÃO	50
2.2 CENTRALIDADE DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS COMO ELEMENTO REGULADOR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	57
2.3 MARCOS TEÓRICOS, GRUPOS DE INVESTIGAÇÃO E DISPUTAS EM TORNO DO CONCEITO DE QUALIDADE.....	65
2.4 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: LEITURA DIACRÔNICA COM BASE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	79
2.5 ESTADO DA ARTE E POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÃO	93
CAPÍTULO III	97
3 REPRESENTAÇÃO DO ENEM E DO CONCEITO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO EM VEJA	97
3.1 AS VOZES AUTORIZADAS A FALAR SOBRE EDUCAÇÃO NAS PÁGINAS DE VEJA	99

3.2	METODOLOGIA DE ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES E SELEÇÃO DAS FONTES	106
3.3	REPRESENTAÇÕES DO ENEM NA REVISTA VEJA	111
3.4	SEÇÃO LEITOR	139
3.5	GUSTAVO IOSCHPE E A CIRCULAÇÃO DE UM CONCEITO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO	146
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
5	REFERÊNCIAS	157
	APÊNDICES	168

INTRODUÇÃO

Implementado pelo MEC em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) integrou um projeto amplo de reforma educacional iniciado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e foi concebido como instrumento de avaliação dos requisitos de desempenho desejáveis ao término da escolaridade básica. Com a divulgação de seus resultados a partir da edição de 2005, o Exame¹ ganhou crescente espaço na imprensa com exposição do *ranking* das escolas. Em 2009, o programa de avaliação foi reformulado com o objetivo de configurar-se como exame unificado para a seleção dos alunos que almejam ingressar nas universidades públicas federais, ganhando novo fôlego e repercussão. Nesse percurso, houve mudanças em torno da caracterização do Enem que ampliaram sua utilização para certificação, seleção e indução curricular. Os resultados foram amplamente explorados pela imprensa, à revelia de seu caráter voluntário e das restrições de suas representações. Foi esse aspecto, bem como nossa atuação como docente do ensino médio, que suscitou o interesse e percepção sobre a necessidade de investigá-lo.

Acreditamos que um teste que seleciona alunos, que gera *rankings* e classificações e que tem a pretensão de avaliar o ensino médio direcionando seu currículo deve ser foco de atenção cuidadosa no debate acadêmico e social sobre as novas demandas da educação básica no Brasil. Essa preocupação se torna ainda mais relevante quando se projetam os possíveis efeitos do Enem e quando se reflete sobre quais são os interesses e projetos educacionais dos setores que têm tecido representações de validação do seu atual formato.

A grande repercussão do Exame na mídia, da inscrição à divulgação dos resultados, passando pelas turbulências de suas últimas edições, deixa incontestemente o lugar que ele tem ocupado no debate educacional brasileiro e a importância do avanço de pesquisas que se debrucem sobre suas diversas dimensões. Embora as investigações tenham avançado a partir de 2006, falamos de um campo incipiente, ainda carente de comunidades investigativas que desenvolvam pesquisas seriais e

¹ Doravante trataremos Enem por Exame.

complementares e, sobretudo, que sejam capazes de dialogar criticamente e de pressionar o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) a atuarem de forma transparente no processo de divulgação das diversas dimensões que compõem o Exame.

O objetivo traçado para essa dissertação, de analisar as representações do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) presentes nos relatórios pedagógicos, nas normativas e na revista *Veja* durante os anos de 1998 a 2011, fundamentou-se, portanto, na dimensão que o Enem vem tomando nos últimos anos, por ser realizado ao término da escolaridade básica e, sobretudo, pela construção e circulação de representações de seus resultados na imprensa. Acreditamos que essas representações nos forneceram fortes indícios das formas como o Exame tem sido apropriado e significado, indicando seus possíveis efeitos na cultura escolar e avaliativa.

A partir das categorias avaliação e qualidade na educação, analisamos como a Revista² elabora e difunde, através de representações da cultura escolar³ (JULIA, 2001), significantes que associam o Exame à aferição e à conquista de qualidade na educação. Entendemos que o trabalho potencializa um alargamento do olhar sobre a história recente da educação, fazendo um importante debate sobre a trajetória e as significações desse Exame, analisando como essas representações negociam com aspectos tradicionais da cultura escolar e da avaliação educacional.

Para tecermos uma análise das permanências e mudanças do Enem no que concerne a seus objetivos, matriz de referência e instrumentos de avaliação, elegemos como fontes os relatórios pedagógicos publicados de 1999 a 2006 e suas normativas, sobretudo as publicadas de 2007 a 2010, período em que o Inep não publicou tais relatórios. Para a análise das representações do Enem na imprensa

² A inicial maiúscula na palavra Revista será usada como recurso de substituição da especificação revista *Veja*. A revista é aqui entendida como objeto de circulação cultural (CHARTIER, 1990).

³ Julia conceitua a cultura escolar como “[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)”. E lembra que “[...] para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossa sociedade [...]” (JULIA, 2001, p.10 e 11).

selecionamos a revista *Veja*⁴. Essa escolha justifica-se pela representatividade que tem no gênero das revistas semanais de informação, pela tradição e pela dimensão de sua circulação. Partimos do entendimento que sua linha editorial não reduz nem subverte a representatividade da Revista em relação à imprensa, embora caracterize suas associações, escolhas e silêncios. O êxito mercadológico e a força ideológica que a Revista alcançou ao longo de mais de cinco décadas conduziram-na ao *status* de formadora de opinião, levando-a a assumir uma representatividade de fiabilidade no senso comum.

Percebida aqui como fonte histórica, *Veja* foi analisada a partir da operação de análise documental dos impressos proposta por Chartier (1990), lida nas dimensões de sua materialidade, circulação e autoria, dos protocolos de leitura, das representações e, ainda que de forma limitada, de suas apropriações.

O recorte temporal da análise compreendeu o período de janeiro de 1998, ano da primeira edição do Enem, a dezembro de 2011, demarcado em conformidade com os limites temporais desta pesquisa. Com base nesse recorte, tecemos inteligibilidades sobre as representações do Enem, que se estão delineando nesse percurso recente de ampliação do Estado avaliador e de suas relações com as lutas pela definição de “qualidade na educação”. Para tanto, definimos os seguintes objetivos: mapear permanências e mudanças, continuidades e discontinuidades na matriz, objetivos e instrumentos de avaliação do Enem a partir dos relatórios pedagógicos e de suas normativas; analisar como os jornalistas e articulistas de *Veja* se apropriam dos dados do Exame e os dão a conhecer, vinculando-os a uma representação de qualidade na/da educação; identificar indícios das apropriações dos leitores através da seção Leitor.

O Capítulo I tem como foco nosso posicionamento sobre o espaço ocupado pela mídia na sociedade moderna, com ênfase na imprensa. A partir da Teoria Social da Mídia (THOMPSON, 2011), procuramos posicionar os meios de comunicação como objetos culturais de interação que assumem um lugar central na organização social

⁴ *Veja* é a terceira maior revista no grupo dos periódicos semanais no mundo, superando um milhão de exemplares. Acima dessa publicação estão a revista *Times*, com tiragem de mais de três milhões e trezentos mil exemplares, e a revista *Newsweek*, que atinge mais de dois milhões e setecentos mil exemplares.

do poder simbólico e no processo de conhecimento e autoconhecimento, gerados pela interpretação dos receptores dessas formas simbólicas. Seguimos analisando as potencialidades da imprensa como fonte de investigação para a história da educação e apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos chartierianos que guiaram nossa leitura sobre a fonte impressa, uma leitura feita a partir das dimensões contextual, material, autoral, em seus protocolos de escrita, circulação e apropriação (CHARTIER, 1990), que compreendem a substância para significá-la como objeto cultural. Em sequência, justificamos a escolha de *Veja* como fonte por meio de dados sobre a circulação, pesquisa de mercado, temporalidade e representatividade da Revista. Seguimos com uma breve apresentação sobre a história de *Veja*, seus idealizadores, objetivos que se propõe, referências e característica editorial, além de apresentarmos importantes dados sobre o envolvimento da Editora Abril e da Fundação Victor Civita no campo educacional.

No Capítulo II, apresentamos uma breve contextualização do processo de reforma educacional dos anos 1990, que conduziu à ampliação das avaliações externas da educação, problematizando a associação entre reforma e mudança (POPKEWITZ, 1997; BALL, 2002; BARROSO, 2005). Em seguida, dedicamo-nos à centralidade que as avaliações externas e os testes de larga escala têm ocupado no contexto das políticas e reformas educacionais (SOUZA; OLIVEIRA, 2003; COELHO, 2008). Identificamos três grupos de investigação que têm reivindicado modelos diferenciados de avaliações externas e de qualidade na educação e que sinalizam limitações e/ou possibilidades para as avaliações e testes do contexto nacional e internacional. Localizamos o conceito de avaliação e qualidade da educação, aos quais nos associamos, colocando em debate a difícil tarefa de classificar o Enem dentro desse campo. Finalizamos o Capítulo II com um histórico do Exame mediante uma leitura diacrônica dos relatórios pedagógicos publicados de 1999 a 2007 e de suas normativas⁵. Concluimos o capítulo apresentando uma leitura sobre as pesquisas que, no último decênio, tiveram como foco o Enem, procurando mapear tendências, lacunas, possibilidades de investigação, e colocando em questão suas potencialidades e possíveis impactos para a cultura escolar e avaliativa.

⁵ A partir de 2008 não foram mais publicados os relatórios pedagógicos do Enem.

No Capítulo III, apresentamos uma análise sobre as representações do Enem veiculadas pela revista *Veja*, procurando delimitar as linhas gerais do que se estabelece como qualidade da/na educação e os significantes da cultura escolar que são aí reafirmados, reordenados e/ou prescritos como referenciais para a conquista dessa qualidade. Para essa análise, apresentamos os autores que escrevem sobre educação em *Veja*, caracterizando seus percursos formativos e identificando as correntes de investigação e os grupos de interesse aos quais estão vinculados. Em sequência, dedicamo-nos à análise dos documentos, mapeados por meio do termo de busca “Exame Nacional do Ensino Médio” de 1998 a 2011, que reúnem diversos enfoques e espaços da Revista. Aqui analisamos as representações tecidas através dos protocolos de escrita dos textos e outros dispositivos (CHARTIER, 1990). No intuito de educar nosso olhar à fonte, de acordo com as categorias estabelecidas e as bases de nosso referencial teórico, construímos uma ficha de análise e um quadro de recorrência de palavras e termos considerados simbólicos de uma determinada abordagem. Uma última análise, tecida a partir da seção *Leitor* da Revista, nos remete aos indícios das apropriações dessas representações pelos leitores. O capítulo encerra-se com uma breve análise sobre os protocolos de escrita e as representações de qualidade na educação considerando como fonte 39 artigos escritos por Gustavo Loschpe em *Veja*. Este recorte deve-se à peculiaridades da autoria, à repercussão nas cartas do leitor, e à circulação em outros meios de comunicação que esse autor, apresentado por *Veja* como “especialista em educação”, alcança.

Concluimos que as representações do Enem em *Veja* estiveram fortemente associadas às representações oficiais, com destaque para a função do Exame de indutor curricular da reforma do ensino médio, proposta em 1998 (Resolução CEB/CNE n.º 03/98), e de sua significação como avaliação externa. Observamos que os resultados divulgados, sobretudo a partir de 2006, com a publicização das notas das escolas pelo Inep, são representados como indicadores de qualidade da educação, que seria, portanto, medida através da proficiência dos alunos por esse teste.

Por meio da análise dos protocolos de escrita, constatamos que dados quantitativos, exemplos das escolas campeãs e vozes de especialistas são dispositivos utilizados para revestir os textos de uma suposta neutralidade diante dos fatos, o que encobre

o jornalismo de opinião praticado pela Revista. Outro destaque dos protocolos de escrita é a articulação entre significantes provenientes do campo empresarial e elementos familiares da cultura escolar e avaliativa. Dentre esses aspectos destacam-se a competitividade entre professores e escolas, a valorização do mérito, a eliminação da isonomia salarial e as políticas de responsabilização de gestores e professores atreladas a sanções e bonificações, fatores que se vinculam a significantes, como eficiência, eficácia, meta e incentivo. Esses elementos são elencados nos textos analisados como motores de impulsão imprescindíveis para a conquista da qualidade, sendo dependentes da produção e da divulgação dos resultados dos testes de larga escala e das avaliações externas. Tais significações são comumente alinhavadas por representações reconhecíveis pelos leitores no que se refere à cultura escolar e avaliativa, como, por exemplo: a imagem do professor e do diretor que superam as dificuldades e são exemplos de conduta; a disciplina; a exigência; o cumprimento de tarefas; a participação da família, caracterizados como o “feijão com arroz bem feito”. A combinação dessas representações entre o tradicional, proveniente de uma determinada cultura escolar, e o novo, proveniente de uma dada cultura empresarial, que passa a ditar as características dessa “nova” cultura escolar, faz-se de forma a construir, na composição textual, uma orientação de leitura que vai tecendo representações sobre a escola e a identidade dos trabalhadores da educação. Esses protocolos de escrita tornam as informações, opiniões e prescrições assimiláveis, o que compreendemos estar colaborando para a apropriação, replicação e validação social das significações tecidas em *Veja*.

Nesse sentido, acreditamos que, diante da centralidade das lutas pela conquista de qualidade na educação deste início de século, a ausência de uma definição legal desse conceito pode facilitar que significações tecidas e difundidas em espaços de poder, como a imprensa, sejam validadas socialmente, naturalizando representações e práticas construídas e requeridas por grupos sociais interessados na preservação de um conjunto de relações sociais, políticas e econômicas.

CAPÍTULO I

1 A IMPRENSA COMO ESPAÇO DE CIRCULAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES E COMO FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Ao falar da influência dos testes no currículo escolar, o pesquisador estadunidense George F. Madaus (1988) cita sete princípios ou regras sobre o poder dessa influência. Seu primeiro princípio versa sobre o poder simbólico dos testes. Madaus afirma que o poder dos testes e exames de afetar indivíduos, instituições, currículos e formas de ensinar e aprender é um fenômeno perceptível. Em outros termos: se os sujeitos envolvidos no processo educacional acreditam que os resultados dos exames são importantes, essa representação pode ampliar os impactos dos testes. Um exemplo desse primeiro princípio pode ser visualizado quando Madaus (1988, p. 87-88) narra como a representação do *Kentucky Essentials Skills Test (KEST)* pela imprensa gera apropriações e significações que fogem às definições normativas de baixo impacto esperadas para esse exame.

O Kentucky Essentials Skills Test (KEST) é um exemplo de programa de testes que involuntariamente evoluiu para uma situação de alto risco. O KEST é um programa de teste de estado encarregado de cobrir classes de ensino básico. Não tem recompensas importantes ou sanções ligadas direta e automaticamente à sua realização. No entanto, os jornais do estado classificam os distritos com base nos resultados anuais do KEST. Uma avaliação recente constatou que este ranking foi visto por muitos educadores como negativo, enganoso e prejudicial, promovendo uma competição não saudável entre os distritos e as escolas. Além disso, e mais importante, muitos educadores sentiram que o ranking dos distritos levou o exame a definir o currículo, moldando-o de forma negativa. O ponto importante é que foi a mídia, e não qualquer mandato direto do legislativo estadual, que dotou o KEST com significado tão considerável (Tradução nossa).

O *ranking* divulgado pela imprensa estadunidense e a maneira como foram dados a ler os resultados do *KEST* geraram uma percepção que alterou a previsibilidade de seu baixo impacto. Esse exemplo evidencia a importância do olhar sobre as

representações que circulam na imprensa para a compreensão das lutas que se travam pelas significações de um determinado processo social.

Entendemos que compreender as representações do Enem na revista *Veja* é analisar o desenrolar da construção da imagem deste Exame e o papel que tem ocupado e pode ocupar na educação básica e, de forma mais particular, no ensino médio. Assim, consideramos que as construções e circulações de representações que se manifestam na mídia podem ser decisivas para as significações que dão sentido a um determinado objeto e conduzem a práticas que vão ordenar o mundo social, gerando convenções compartilhadas que regulam as relações do signo com a coisa e criam práticas sociais orientadas por essas relações (CHARTIER, 2002).

Essa percepção do papel central da mídia na construção de sentidos sobre o mundo social está fundamentada no aporte teórico de John B. Thompson (2011), que entende os meios de comunicação como mediadores de ação e interação pelos quais os homens intercambiam informações, relacionam-se consigo mesmos e com os outros. O autor da Teoria Social da Mídia destaca a influência dos meios de comunicação no exercício do poder simbólico⁶ e na formação do pensamento político e social da modernidade.

Para Thompson (2011), o processo de interpretação e elaboração discursiva dos leitores, embora não seja redutível à intenção dos produtores, pode servir para estabilizar e produzir relações de poder. Esse registro da capacidade dos meios de comunicação de intervir no curso dos acontecimentos é o que nos motivou a buscar uma compreensão sobre as formas de representação do Enem na mídia impressa, ficando nossa análise circunscrita à revista *Veja*, por sua representatividade e circulação.

Para o exercício de compreensão das representações (CHARTIER, 1990) tecidas na Revista sobre o Enem e as referências de qualidade a ele atreladas, utilizamos o

⁶ O termo é tomado de Bourdieu, mas é ressignificado, já que o sociólogo inglês não concebe a ideia de que o exercício desse poder pressupõe necessariamente uma forma de desconhecimento. O autor destaca três instituições que assumem um papel historicamente importante na acumulação dos meios de comunicação, forjando formas de produção e distribuição de informação e conteúdo simbólico: a igreja, a escola e as instituições da mídia. No que se refere à mídia, o autor reconhece e analisa que seu caráter cultural e econômico gerou aproximações com outros grupos de poder, como a igreja e o Estado, mas não admite que tais relações se reduziam ao controle desses meios; ao contrário, sua ênfase é para a emersão de um novo centro de poder simbólico, cujo controle sempre foi limitado.

aporte teórico chartieriano, de acordo com o qual a imprensa comporta três dimensões indissociáveis: o texto, a materialidade que lhe serve de suporte, e a prática que dele se apodera. Para Chartier importa, assim, compreender as práticas sociais que dão materialidade ao texto e a interferência que esses processos exercem sobre a sua produção de sentidos. A concepção chartieriana do impresso como objeto cultural significa considerar os processos pelos quais ele ganha sentido historicamente na singularidade temporal, espacial e social da sua construção e leitura. Partindo desse referencial, ao analisarmos a revista *Veja*, procuramos atender para a representatividade social desse objeto, para sua materialidade e para as formas de organização do texto e de seus significantes. Dois conceitos de Chartier foram particularmente importantes neste exercício de compreensão sobre a fonte impressa: *protocolos de escrita e representações*.

Os protocolos de escrita tratam da mecânica persuasiva do texto, que pretendem guiar o leitor a uma leitura determinada. Ao analisar tais protocolos, atenta-se para os dispositivos “[...] discursivos ou formais, retóricos ou narrativos, que devem coagir o leitor (o espectador), assujeitá-lo, prendê-lo na armadilha [...]”, que pretendem conduzi-lo a uma determinada percepção sobre o texto (CHARTIER, 2002, p. 172).

Para a compreensão dos protocolos de escrita em *Veja*, levamos em conta as três dimensões propostas pela análise chartieriana: a) a forma como se organizam os elementos textuais, no sentido de conduzir o leitor a uma leitura “correta” sobre o texto; b) a característica da matéria tipográfica; e c) a peculiaridade da autoria. Esses foram elementos plurais que guiaram nossa leitura sobre a fonte e as peculiaridades de escrita dos diversos sujeitos envolvidos na produção dos textos analisados.

Outro foco de nosso olhar foram as representações tecidas sobre o Enem e o conceito de qualidade na educação a ele atrelado. Ainda ancorados no suporte teórico chartieriano, compreendemos como representações as significações construídas do mundo social que dão a ele um determinado sentido. Portanto, representações não são reflexos do verdadeiro ou do falso da realidade, mas entidades que vão construindo as próprias divisões do mundo social. Chartier (2009, p. 52) aponta que são elas que levam a crer que o passado é, efetivamente, o que

dizem que é, produzindo “[...] as brechas que rompem as sociedades e as incorporam nos indivíduos”.

Foi a partir desse conceito de representações que procuramos reconhecer como os atores sociais que escrevem e que são chamados a falar em *Veja* dão sentido ao Enem e ao conceito de qualidade da educação, como constroem suas argumentações e como negociam com sentidos estabelecidos e conflitantes, reconhecidos ou produzidos por outros grupos sociais. Eis um subsídio conceitual que nos permitiu, como afirma Chartier (2009), vincular as posições e as relações sociais à maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais.

Nesse sentido, as representações do mundo social não são entendidas como discursos neutros, já que “[...] elas produzem estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por eles menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 1990, p. 17). Todavia, é importante demarcar que o autor critica de forma contundente uma associação direta e rígida entre os diferentes produtos culturais e os grupos sociais precisos. Assim, ao evidenciar os grupos e interesses que têm sido porta-vozes de representações sobre uma cultura escolar, não pretendemos reduzir essas representações a esses grupos, antes, tentaremos perceber como elas podem encontrar ancoragem e legitimidade em práticas que atravessam os diversos setores sociais que participam de suas significações. Na construção dessas significações, travam-se constantes lutas de representações, embates nos quais as negociações e associações de sentidos são vistas como aspectos fundamentais para orientar, quase sempre de forma prescritiva, interpretações e condutas. Nesse sentido, percebemos como os autores partem de representações socialmente compartilhadas da cultura escolar, como o lugar central ocupado pelos testes, pela nota, pelo professor e pelo estímulo vinculado a premiações, para ressignificá-las. A carta de uma leitora de *Veja* de Vitória (ES), comentando um artigo de Claudio de Moura Castro ilustra essa tendência prescritiva tecida a partir de argumentos reconhecíveis pelo leitor (Edição n. 2.003, 11 abr. 2007, p. 41).

Espetacular o ponto de vista "Entre a Finlândia e Piauí" (4 de abril), do ilustre Claudio de Moura Castro. A fórmula para obter um bom resultado na educação é simples: disciplina rígida, professores satisfeitos e um currículo claro e rigorosamente cumprido. Os Cefets são exemplo disso. O resultado do Enem do meu estado (Espírito Santo) demonstra o comprometimento das escolas cefetianas, pois figuram no primeiro e no segundo lugar as unidades de Vitória e Colatina, respectivamente, com pontuação igual ou superior à de renomadas escolas privadas do estado. Os Cefets propiciam um ambiente agradável e os professores são motivados, pois o sistema incentiva a sua capacitação oferecendo oportunidades para cursarem mestrado, doutorado e especializações. Os alunos se destacam não somente no quesito informação, mas também no da formação, que se reflete nas suas atitudes por meio da independência e do autodidatismo. Como se vê, não são necessárias medidas mirabolantes para ter um sistema educacional que funcione. Estudar ou ensinar nos Cefets é um privilégio.

Exploraremos com mais acuidade essa fonte no Capítulo III. Por ora, interessa perceber como há um reconhecimento e reafirmação da leitora sobre uma fórmula simples para obter um bom resultado na educação, fórmula que parte de significantes reconhecíveis da cultura escolar e cuja eficácia seria comprovada pelos resultados do Enem.

Acreditamos que a leitura das lutas de representações em *Veja* não permitiu apenas a identificação das representações que os jornalistas e colunistas da Revista teceram sobre o Enem e sobre a qualidade na educação, mas também sobre seus leitores e possíveis críticos, já que, em muitas matérias e artigos, os autores parecem preocupar-se tanto com elementos de identificação com seus leitores, utilizando-se constantemente de depoimentos de pais e de alunos, quanto com os contra-argumentos de grupos que não compartilham as representações ali tecidas. Este último é um traço muito forte nos textos de Claudio de Moura Castro e Gustavo Loschpe, ambos articulistas que escrevem sobre educação em *Veja*, que serão nosso objeto de análise no Capítulo III. Esse aspecto pode ser percebido nos trechos de artigos dos respectivos autores transcritos abaixo (Edição n. 2.059, 7 maio 2008, p. 22; edição n. 2.059, 7 maio 2008, p. 96-97):

Não obstante, além de praticamente não haver programas para os mais talentosos, as autoridades não gostam de ver tais alunos pescados de suas péssimas escolas públicas. Acham errado premiar alguns poucos com uma educação compatível com o seu talento. Assim sendo, esses programas encontram problemas quando tentam aplicar os testes que permitem identificar os diamantes que vão lapidar. Os diamantes não devem ser lapidados, isso seria injusto para com o simples cascalho, que, quando lapidado, tende a ser mais opaco. É o princípio da igualdade forçada de resultados, aplicada pelo expediente de tolher os mais talentosos. É uma

justiça social muito caolha, pois os ricos mais talentosos não são desperdiçados.

[...]

Os radicais de esquerda, que pregam contra a "mercantilização do conhecimento" e pregam a estatização do ensino, devem saber que as escolas privadas representam, sim, um ganho de aprendizagem para seus alunos, ainda que menor do que se imagina.

Buscamos, assim, mapear as formas como o Enem e o conceito de qualidade a ele associado são representados e dados a ler pela Revista. Acreditamos que se expressam aí registros de práticas e representações de uma cultura escolar que está sendo ressignificada, encontrando descontinuidades em aparentes continuidades, e continuidades em aparentes descontinuidades. Quais são as permanências e mudanças de significações sobre o Exame Nacional do Ensino Médio expressas em *Veja* e como se articulam as representações oficiais e a uma cultura escolar socialmente reconhecida, negociando novos sentidos e práticas? Como o Enem é, assim, significado e que tipo de reflexibilidade e ações essas representações sobre seus resultados podem gerar? Quais representações do conceito de qualidade na educação são construídas nas significações sobre o Exame Nacional do Ensino Médio? Foram essas questões que orientaram nosso exercício de compreensão sobre a fonte impressa.

Cabe ainda colocar em pauta, apesar de não ter sido o nosso eixo investigativo, os conceitos de apropriação e leitura, para evidenciar as contingências de uma análise que se verticalizou sobre os protocolos de escrita e as representações neles tecidas. Chartier (1990, p. 123) reconhece uma tensão fundamental entre a irreduzível "[...] liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la". Assim, apesar de o leitor ser pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como "[...] devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada [...]", essa mecânica persuasiva, construída a partir dos protocolos de escrita, não controla em absoluto a prática criadora daquele que lê. Para o autor, a leitura é prática produtora de sentidos e, como tal, constrói significações que não são totalmente controladas pelas intenções dos autores e editores.

Na concepção de Thompson (2011), a apropriação dos receptores dos meios de comunicação se dá num processo de elaboração discursiva, gerando a replicação de interpretações em uma complexa e diversificada rede de interações que

reproduzem ou reconstróem continuamente o mundo social. O processo de apropriação ajuda-nos a compreender a dimensão da potencialidade da circulação de representações e a importância que a imprensa assume na formação e replicação de imagens e percepções, ainda que não controláveis, que podem reorganizar e consolidar práticas e representações, como na experiência narrada por Madaus (1988) no início deste texto. Na busca por indícios dessas leituras e apropriações, analisamos as cartas de leitores publicadas por *Veja* as quais comentam as matérias e artigos que foram fonte desta pesquisa. Mesmo sabendo que se trata de cartas autorizadas para publicação, entendemos que elas são indícios de apropriações, de elaborações discursivas e de suas possíveis replicações.

Dessa forma, nossa abordagem sobre a imprensa concentrou-se nas permanências e continuidades das representações sobre o Enem na revista *Veja*, procurando compreender as estratégias de que, através desse meio de circulação de sentidos, os autores lançam mão para dar visibilidade ao que se entende como “qualidade na educação”, e buscando indícios de suas possíveis apropriações. Thompson (2011) alerta para o fato de que as lutas por visibilidade nos meios de comunicação, por se fazer ouvir e ver, não são um aspecto periférico das turbulências sociopolíticas do mundo moderno, encontrando-se no centro das articulações e realizações das principais lutas sociais e políticas de nossa época. O autor afirma ainda que as opiniões e juízos morais estabelecidos a partir dessa visibilidade midiática são partes inseparáveis do desenrolar dos próprios eventos, podendo alterar, portanto, substancialmente as percepções e o curso dos acontecimentos.

Em seguida, procuramos demarcar a linha editorial de *Veja* e a representatividade que a Revista assumiu no cenário nacional desde seu surgimento, em 1968. Apresentamos alguns dados importantes que demarcam o seu posicionamento no mercado midiático e as atuações do grupo Abril no campo educacional.

1.1 A REVISTA VEJA COMO FONTE: HISTÓRIA, REPRESENTATIVIDADE E LINHA EDITORIAL

Revista VEJA: Indispensável para o que você quer SER

A campanha publicitária da revista *Veja* que estreou no dia 6 de agosto de 2011, na edição n. 2.229, remete à proposição da Teoria Social de Thompson sobre a importância que os meios de comunicação exercem através de suas singulares formas de interação nos processos reflexivos que participam da formação do *self*. Mais do que formar opinião, a Revista quer participar da própria formação do ser. O *site comunicavale*⁷ relembra que a campanha *Seja* foi criada em 2009 pela agência de publicidade Almap BBDO e afirma: “Naquela primeira fase, o objetivo da ação era consolidar a revista como ferramenta e estímulo indispensáveis para quem reconhece a importância de “ser”. E, ao falar da nova etapa da campanha, completa:

Nesta nova etapa, a revista reforça a mensagem de que o leitor pode decidir o que deseja “ser” e que a leitura de VEJA o prepara para atingir seus objetivos, personalizando o diálogo na comunicação. “Esta nova campanha revela o DNA de VEJA, pois mostra a preocupação da revista com a informação e também a formação de seus leitores”.

Esse DNA de *Veja* torna-se ainda mais reconhecível quando nos deparamos com o perfil de seu público leitor: 68% deles encontram-se na faixa etária de 10 a 38 anos, 52% do total são formados por mulheres e 50% têm presença de crianças e jovens em suas casas. Tal perfil denota um leitor preocupado com um canal de informação que aborde assuntos relativos à sua formação instrucional e profissional e/ou com a de seus filhos, sem desconsiderar a própria circulação de informações que geram uma apropriação discursiva e sua replicação nos meios de convivência social. Esses aspectos colaboraram para fazer da educação um dos temas que ganharam espaço cada vez mais alargado dentro da publicação, cumprindo o duplo papel ambicionado pela Revista: informar e formar os seus leitores. A carta de uma mãe de Apucarana

⁷ Disponível em: <<http://www.comunicavale.com.br/2011/08/09/revista-veja-indispensavel-para-o-que-voce-quer-ser/>>. Acesso em: 5 abr. 2012.

(PR) comentando a reportagem de capa “Os segredos dos gênios do vestibular” (Edição n. 1.740, 27 fev. 2002), na qual manifesta seu contentamento com a vitória da filha, classificada nas primeiras colocações de universidades de seu Estado, confirma a efetivação desse objetivo formativo (Edição n. 1.741, 6 mar. 2002, p. 24):

Gostaria de destacar o conselho número 2: “Leia livros, revistas...”, pois nossa assinatura de VEJA deu-se graças à sugestão do professor de redação. Ao viajar para prestar os vestibulares, nossa filha Mariana sempre levou a última edição da revista. Obrigada, vocês estão informando e formando nossos jovens.

Veja é a revista semanal de informações mais antiga em edição e de maior circulação no Brasil, chegando a 1.129.853 exemplares e estimando uma cobertura de 4.151.000 leitores. No âmbito mundial, *Veja* só perde para as revistas americanas *Time*, que inspirou sua criação, e *Newsweek*, com, respectivamente, 3.374.366 e 2.720.034 exemplares. Além da dimensão e da força dos números de circulação e de cobertura, a temporalidade e a tradição também explicam a força dessa publicação no imaginário coletivo, quase sempre referida como meio sério e confiável de informação. Não é difícil escutarmos no senso comum a frase “saiu em *Veja*” como um atestado de veracidade ou seriedade do dado comentado. De acordo com o *FIPP World Magazine Trends 2009/2010*, *Veja* foi considerada, pelo 7.º ano consecutivo, o veículo mais admirado e, pelo 4.º ano, o melhor veículo de informação no Brasil na categoria revista de assuntos gerais. Ela também está entre as marcas mais lembradas do mercado, ao lado de OMO, Coca Cola e Visa, sendo o *Top of Mind* no segmento de revistas.

Destarte, a Revista foi selecionada como fonte documental por sua representatividade no gênero das revistas semanais e pela dimensão de sua circulação e cobertura, que justificam a importância de compreender as representações que nela circulam sobre a educação e, de forma mais específica, sobre o Enem e o conceito de qualidade a ele vinculado. Embora as apropriações não tenham sido foco desta discussão, acreditamos que o potencial de replicação de representações aí manifesto pode ter forte influência na consolidação de práticas e significações sobre o Enem e sobre a qualidade na educação.

Entendida como fonte histórica e investigada a partir da análise documental proposta por Chartier (1990), a revista *Veja* foi então percebida como suporte material de textos jornalísticos, meio de expressão e ação de representações da denominada opinião pública, de especialistas por ela eleitos e de forças políticas e ideológicas inerentes aos argumentos, dados e informações mobilizados por seus autores. Cabe ressaltar que, embora compreendamos que sua linha editorial caracterize suas associações, escolhas e silêncios, ela não reduz sua representatividade e apropriação a um único setor, e as opiniões nela manifestas não se reduzem a suas páginas e leitores, já que seus articulistas, especialistas em educação, como Claudio de Moura Castro e Gustavo Loschpe, circulam em outros campos, como o universitário, o político, o econômico e o terceiro setor, além de atuarem em outros veículos midiáticos.

A representatividade de *Veja* como fonte para investigação acadêmica espelha-se também no volume de dissertações e teses, mais de duzentas, das mais diversas áreas, que a utilizam como fonte principal ou complementar de pesquisa. Entre essas, quatorze abordam temáticas ligadas à educação e chamam a atenção para a imbricação desse campo com a comunicação.

Os trabalhos de Gobetti (2004), Ribeiro (2007) e Barros (2008) investigam o Programa *Veja* na Sala de Aula (PVSA). Tobias (2006) não pesquisa o PVSA, mas converge com essas investigações por abordar a utilização da Revista como material didático motivador da leitura no 3.º ano do ensino médio. Essas investigações mostram formas de utilização da Revista em sala de aula como material didático de ensino e aprendizagem. Abordagem singular faz Barros (2008), ao buscar compreender a estrutura enunciativa de um programa de mídia jornalística dirigido à escola. Essas pesquisas, embora não se relacionem diretamente com a nossa abordagem, são aqui referidas porque trazem uma importante dimensão da influência da Revista e de sua Editora na educação.

Nove pesquisas privilegiam *Veja* como fonte para a leitura de representações e discursos ligados à educação (TONUS, 2000; RICARDO FILHO, 2003; GERZSON, 2007; BOTTOS, 2008; CALVES, 2008; FONSECA, 2008; ROSA, 2008; CRUZ, 2009; OLIVEIRA, 2009).

A pesquisa de Cruz (2009) investigou as representações negativas, percebidas como hegemônicas, e positivas das cotas raciais nas publicações de *Veja* de 2003 a 2008. Oliveira (2009) debruça-se sobre o discurso do fracasso escolar em *Veja* a partir de dois artigos de opinião da seção Ponto de Vista. Esta autora acredita que investigar essas representações construídas pela grande mídia é o primeiro passo para repensar essas imagens e entendê-las, atentando para as lutas simbólicas travadas no meio jornalístico e seu complexo jogo da interpretação. Tonus (2000), trabalhando com a hipótese de que o discurso vinculado pela mídia tem o poder de interferir na produção da realidade, observou, a partir dos textos publicados em *Veja* entre 1.º de julho e 31 de dezembro de 1998, que a realidade projetada pela Revista era de que a educação deveria ser um investimento dos indivíduos para sua ascensão, cabendo ao Estado apenas os custos com a educação básica, de que a qualidade das escolas privadas supera a das escolas públicas e de que as fontes autorizadas por *Veja*, para emitir opinião a respeito da educação, eram ligadas ao MEC e às escolas particulares. Calves (2008) parte da seleção de sete artigos de *Veja* publicados em 2006, quatro de Claudio de Moura Castro, dois de Lya Luft e um de Stephen Kanitz, para compreender e analisar o discurso sobre a crise educacional brasileira na coluna Ponto de Vista. Observa esta última autora que todos os artigos analisados constataam a crise no sistema educacional brasileiro e sugerem, para superá-la, a administração nos moldes da gestão empresarial.

Dois autores utilizam outras publicações midiáticas como fonte, além de *Veja* (GERZSON, 2007; ROSA, 2008). Como os referidos acima, estes também trazem recortes temporais curtos, e não se propõem fazer uma leitura documental e histórica sobre suas fontes. Rosa (2008) analisa os discursos sobre o ensino fundamental de nove anos presentes nos “artefatos culturais” das revistas *Veja*, *IstoÉ*, *Educação* e *Nova Escola*. A autora discute conceitos como cultura, globalização, civilização e progresso nacional, observando que a Modernidade continua viabilizando a construção e a organização do pensamento escolar. Rosa (2008) considera qualidade, acesso e equidade como “armadilhas civilizatórias” que reaparecem no discurso midiático como elemento da produção cultural e social sobre a educação escolarizada. Já Gerzson (2007) entende a mídia como dispositivo da governabilidade neoliberal, utiliza publicações sobre a educação nos anos de 2003, 2004 e 2005 das revistas *Veja*, *Época* e *IstoÉ*, demonstrando que

esses impressos operam como via de circulação e instrumento de articulação das relações de poder-saber neoliberais. A autora afirma que, sem conotação repressora ou autoritária, mas como verdade que circula nos espaços públicos, essa modalidade de mídia difunde concepções, como ênfase no resultado, excelência, competência, competitividade, formação direcionada para o mercado e o consumo, interagindo produtivamente com o seu leitor e afirmando esses valores.

Embora todas as investigações supracitadas guardem relações com o nosso objeto e fonte, identificamos quatro pesquisas que se aproximam de forma mais verticalizada dos nossos objetivos, pelo recorte temático e/ou temporal (MORAES, 2003; RICARDO FILHO, 2003; BOTTOS, 2008; FONSECA, 2008).

Bottos (2008) e Moraes (2003) aproximam-se por temática, mas não se propõem fazer leituras históricas. A primeira, em *Veja e Folha de S. Paulo*, aborda o estigma da incompetência do professor da escola pública; a segunda investiga como a mídia impressa constrói imagens sobre o Enem e como essas imagens são apropriadas por alunos concluintes do ensino médio. Ricardo Filho (2003) e Fonseca (2008) fazem uma leitura histórica sobre suas temáticas. Fonseca (2008) investiga como *Veja* trata a educação através das matérias de capa de 1968 a 2006. Essa autora concentra-se nas construções discursivas e nas estratégias de produção de sentido adotadas pelos enunciadores ao propor contratos comunicativos ao enunciatário. Para Fonseca (2008), as práticas discursivas da Revista apresentam-se como cartilhas modalizadoras, persuadindo o leitor-enunciatário do “dever-fazer”. Com objetivo convergente, mas caminho diferente, Ricardo Filho também pretende perceber como *Veja* trata a educação a partir das representações tecidas sobre a “boa escola”. O recorte do autor estende-se de 1995 a 2001, e é particularmente interessante a investigação que esse pesquisador faz sobre como as fronteiras educacionais são ampliadas mediante a movimentação de atores que, oriundos do campo universitário, desenvolvem estratégias de legitimidade no campo jornalístico. Através da categoria que denomina “rede de legitimidade”, Ricardo Filho (2003) percorre a trajetória das principais vozes autorizadas a falar de educação em *Veja*. O autor identifica como o movimento desses atores em diversos campos lhes possibilitou a conquista de liderança no campo educacional. Essa investigação é a que mais se aproxima de nossa perspectiva de análise, por atentar para as mudanças temporais no tratamento da educação na imprensa.

Acreditamos que as pesquisas referidas evidenciam a crescente importância do campo midiático na disputa do objeto educação, a representatividade de *Veja* como fonte e a importância da continuidade de pesquisas que se debruçam sobre a convergência do campo educacional e midiático.

1.1.1 *Veja*: Formação e Linha Editorial

Maria Celeste Mira (2001) conta que a ideia que levou à gestação da revista *Veja* veio na “bagagem” de Roberto Civita depois de sua chegada dos EUA, onde se formou e estagiou no grupo *Time-Life*, em 1958. O filho mais velho do fundador da Editora Abril, no entanto, teve que esperar dez anos para concretizar seu projeto de lançar uma revista de informação semanal ao estilo *Time* no Brasil. O lançamento foi feito com estardalhaço, em 8 de setembro de 1968, depois de uma intensa campanha publicitária e de um inédito sistema de distribuição⁸. Mas a Revista passou por tropeços iniciais, operando no vermelho nos seus cinco primeiros anos e chegando a uma tiragem, preocupante para a Editora, de 20 mil exemplares. Mira (2001) afirma que o principal motivo apontado para esse fracasso inicial foi a decepção dos leitores, que esperavam o lançamento de uma revista ilustrada do Grupo Abril ao modelo *Manchete* e *Look*. Depois de uma pesquisa realizada com empresários e universitários no Rio e em São Paulo, a editora percebeu que seu “[...] principal obstáculo era a falta de hábito de leitura de revistas de informação” e concluiu que, “[...] em parte, era preciso induzir esse novo hábito e, em parte, mudar a revista” (MIRA, 2001, p. 85).

Essa análise dos primeiros anos da revista revelou dois aspectos importantes: primeiro, o seu direcionamento para o público empresarial e universitário, sendo este último o segmento pelo qual a revista era mais bem aceita; segundo, a relação que ia sendo estabelecida com esse público, já que, simultaneamente, as pesquisas de mercado serviam para adequar alguns aspectos da publicação às expectativas e

⁸ Mira (2001, p. 77) conta que a Editora Abril lançou mão de um inédito sistema de distribuição, utilizando-se de todos os meios de transporte disponíveis: “[...] frota de ônibus, caminhões, trens e aviões cargueiros especialmente fretados, para fazer a nova revista chegar às bancas em quase todos os municípios brasileiros na segunda-feira, o primeiro dia útil da semana”.

demandas de seus receptores, mas também possibilitavam estratégias de adaptação do público ao projeto de seus editores. Essa dupla função das pesquisas de mercado provocaram ao longo de sua trajetória processos contínuos de reformulação.

A persistência de Roberto Civita em relação ao modelo *Time*, com algumas adaptações gráficas, e sua especialização na cobertura de assuntos políticos e econômicos consagraram o perfil da Revista nos anos seguintes, levando-a a uma posição de prestígio no senso comum. Ricardo Filho (2005, p. 62) aponta que, em meio ao crescimento da televisão, a Revista beneficiou-se do poder de distinção que a mídia impressa tinha perante alguns setores da população, mesmo que tivesse enfrentado dificuldades iniciais para criar essa tradição. Nesse sentido, percebe-se a conformação de seu direcionamento a um público que se distingue por seu grau de instrução e que corrobora para o posicionamento da revista no mercado editorial e de sua representação como objeto de distinção cultural.

Mira (2001) lembra que *Veja* e *Abril* cresceram com o regime militar e que, embora a revista se tenha mantido neutra nos primeiros anos e tenha tido problemas com a censura, esse perfil se manteve apenas durante a administração de Victor Civita, que preservava uma atuação política mais discreta. A ocupação dos cargos de direção pelos filhos de Victor é apontada como o fator decisivo para a mudança que levou a uma demarcação mais clara da aproximação da editora com setores empresariais e às associações políticas e econômicas vinculadas a esse setor. Em depoimento para o Projeto Memória da Abril, Roberto Civita deixou clara essa demarcação editorial (CIVITA, apud MIRA, 2001, p. 78):

A Abril vem se batendo há 30 ou 40 anos pelo caminho da economia de mercado, da abertura de fronteiras, da globalização, da livre iniciativa. O papel da Imprensa não é ir trabalhar nos bastidores nem chegar ao ministro X e pressioná-lo; mas, sim, colocar as coisas para o leitor, tentando mudar a cabeça das pessoas nas suas páginas e não nos gabinetes.

Outra expressiva demarcação de sua vinculação ideológica aparece na Carta ao leitor da edição n. 1.999 (14 mar. 2007, p. 9):

A partir desta edição, VEJA passará a grafar a palavra estado com letra minúscula. Se povo, sociedade, indivíduo, pessoa, liberdade, instituições,

democracia, justiça são escritas com minúsculas, não há razão para escrever estado com maiúscula. Os dicionaristas aconselham o uso de capitular quando a palavra for usada na acepção de nação politicamente organizada, como prescreve o *Aurélio*. Seu rival *Houaiss* também assevera que estado nesse sentido se grafa com maiúscula. Vale a pena contrariá-los. [...] Com maiúscula, estado simboliza uma visão de mundo distorcida, de dependência do poder central, de fé cega e irracional na força superior de um ente capaz de conduzir os destinos de cada uma das pessoas. [...] Grafar estado é uma pequena contribuição de VEJA para a demolição da noção disfuncional de que se pode esperar tudo de um centralismo provedor.

Ao definir o uso da letra minúscula para grafar a palavra Estado, a Revista criou um simbolismo gráfico para marcar o seu posicionamento político-ideológico. Interessa ressaltar que a publicação se refere ao início do segundo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, incompatível, particularmente no que se refere às políticas sociais, ao posicionamento da Revista, que claramente se manifestava contra a continuidade do modelo de administração petista.

Essas referências deixam demarcado o posicionamento da imprensa como participante de uma esfera de poder próprio, que aqui denominamos de poder simbólico, baseando-nos na já exposta leitura de Thompson (2011). A esse respeito é esclarecedora a fala de Roberto Civita, editor de *Veja* e presidente do Grupo Abril, na seção Ponto de Vista da Revista (Edição n. 1.529, 14 jan. 1998, p. 86), ao falar sobre os princípios fundamentais na “missão de bem informar”.

A maneira pela qual os veículos de comunicação abordam, enfocam, apresentam e analisam os fatos evidentemente os altera ou afeta. Apesar de todas as insistências de que somos apenas “os olhos”, “o espelho” ou “os mensageiros” da sociedade, é inegável que o famoso efeito Heisenberg (que demonstrou que o mero ato de observar um fenômeno altera sua natureza) é também, e muito, aplicável ao mundo das notícias. [...] A imprensa não é um poder estruturado, erigido institucionalmente. Formalmente, ninguém nos “elegeu” (da mesma maneira que ninguém elegeu a Igreja, as universidades, os editores de livros, os supermercados onde nos abastecemos). O mercado livre, este sim, é opção. O mercado aberto e sem constrangimento gera a multiplicidade de estímulos e demandas que levam a concorrência intensa e constantemente renovada. Essa é a eleição permanente [...].

Demarcando, mais uma vez, sua convicção no poder regulador do mercado, Roberto Civita deixa expresso que, apesar de não ser um poder estruturado ou estabelecido institucionalmente, a imprensa, ao participar da construção de representações de um determinado objeto, interfere nas práticas sociais e nas maneiras de significá-las.

Destarte, compreendemos como os editores de *Veja* assumiram, ao longo dos anos, um importante papel na formação e circulação de uma linha política e econômica e de suas formas de representar múltiplos objetos. Cabe lembrar que, durante a fase da linha dura do regime militar (1964 a 1985), o caráter combativo da Revista já indicava sua posição coerente com a linha liberal, mas foi com a demissão de um dos seus principais idealizadores, o então diretor Mino Carta, em 1975, que se tornou mais evidente esse posicionamento mais conservador de *Veja* dentro da ideologia liberal e sua aproximação com os governos subsequentes. Nesse sentido, Mira (2001, p. 89) chama a atenção para o fato de que, assim como *Time*, *Veja* nunca se propôs ser uma revista neutra.

São revistas de opinião e bastante polêmicas. Mas, apesar de uma de suas premissas básicas ser a não neutralidade, o fato de selecionarem e organizarem a notícia e a forma impessoal e objetiva de expor dão a entender que o que se lê é uma avaliação neutra dos fatos. Obviamente, toda informação é produzida e tende a refletir o ponto de vista hegemônico.

Ressaltamos que essa avaliação de Mira (2001), com a qual concordamos, participou intensamente de nossa análise sobre os protocolos de escrita dos textos publicados em *Veja*. Importou-nos apreender como as informações são ordenadas para conduzir o leitor a uma determinada percepção sobre o Enem e sobre a qualidade na educação. De forma geral, podemos antecipar a referência constante às “pesquisas empíricas”, título associado hegemonicamente a dados quantitativos que são lidos como evidências de uma dada realidade e como validadores de prescrições ou condenações de políticas públicas. Os resultados das avaliações e testes nacionais da educação básica (Enem, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb) e internacionais (Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa) são alguns dos dados que recebem essa classificação de validade atrelada ao título “dados empíricos”. Nas reportagens, destaca-se a utilização de depoimentos de diretores, professores, alunos, pais, dos chamados “especialistas” os quais validam as argumentações tecidas. Embora essas estratégias evidenciem uma construção argumentativa que visa conduzir o leitor a uma *leitura correta* dos fatos, percebemos, sobretudo nos artigos de opinião, que a construção de um consenso sobre a qualidade na educação não passa pela omissão de ideias divergentes às impressas na Revista, mas, sim, por sua exposição de forma pejorativa e

desqualificadora. O silenciamento das ideias de oposição ao que é prescrito e reportado em *Veja* se dá pela impossibilidade de atuação direta dessas vozes na Revista. Assim, embora os embates existentes no campo educacional fiquem subentendidos em contra-argumentações tecidas pelos articulistas, antecedendo-se a possíveis críticas, esses “diálogos” não expõem nomes nem autorizam a participação direta desses “outros” dentro das páginas de *Veja*. Esses aspectos dos artigos de opinião podem ser percebidos nas citações que seguem, referentes, respectivamente, aos artigos “Quem tem medo da avaliação”, de Claudio de Moura Castro (Edição n. 1.759, 10 jan. 2002, p. 20), e “Restaurar é preciso, reformas não é preciso”, de Reinaldo Azevedo (Edição n. 2.025, 12 set. 2007, p. 98). No artigo de Castro lemos: “Hoje, porém, vemos tanto explosões emocionais contra os testes quanto tentativas dissimuladas de comer pelas bordas. Há perigo de retrocessos e volta ao obscurantismo”.

Na sequência dessa afirmação, Moura Castro argumenta que, se é verdade que os testes quantitativos não captam algumas dimensões do desempenho ou têm efeitos colaterais, isso não os invalida. E completa com a proposição “[...] eles (os testes) não são pensados para agradar professores, administradores ou alunos, mas informar interessados para correção de rumos” e, se é verdade que complementar os testes quantitativos com qualitativos é positivo, substituir um pelo outro não o é, “[...] seria um retorno aos ‘achismos’ da década de 80”.

No artigo de Azevedo, lê-se (Edição n. 2.025, 12 set. 2007, p. 98):

As escolas brasileiras, deformadas por teorias avessas à cobrança de resultados – e o esquerdista Paulo Freire (1921-1997) prestou um desserviço gigantesco à causa –, perdem-se no proselitismo e na exaltação do chamado “universo do educador”. Meu micro ameaçou travar em sinal de protesto por escrever essa expressão máxima da empulhação pedagógica. [...] A educação, ao contrário do que prega certa pedagogia do miolo mole, é o contrário da sedução. Quem nos seduz é a vida, são as suas exigências de honra, são as suas causas contingentes, passageiras, sem importância. É a disciplina que nos devolve ao caminho, à educação.

Nesse sentido, nota-se que, apesar de o tom prescritivo dos protocolos de escrita conduzir seus leitores para uma percepção de consenso em torno de um modelo de qualidade na educação, o dissenso é apresentado, mas significado pelas vozes autorizadas a falar em *Veja*. Apesar de reconhecíveis, os opositores, nessas

estratégias de escrita, não são apresentados como especialistas ou forças sociais legítimas, que defendem outros modelos de qualidade, recebendo denominações genéricas e pejorativas, que claramente aparecem significadas como adjetivações negativas.

Voltaremos a essa análise no Capítulo III, no qual explicitamos como os protocolos de escrita de jornalistas e colunistas são construídos para conduzir o leitor de *Veja* a uma leitura “correta” sobre o Enem e sua suposta aferição da qualidade na educação. Por ora, essa curta explanação ajuda-nos a perceber como o jornalismo de opinião em *Veja*, seja o menos aparente das matérias e reportagens, seja no mais evidente dos artigos de opinião, não considera o grupo opositor como portador de um discurso legítimo de dissenso, que compartilha outras prioridades e interesses, mas como símbolos de atraso, ineficiência, fracasso e/ou como defensores de interesses privados ou corporativistas.

Demarcados os fatores que nos levaram a escolher *Veja* como a principal fonte documental desta pesquisa, sua tradição, dimensão e respaldo social, e as características de sua linha editorial conservadora e liberal, trabalhamos, no item subsequente, o perfil de seus leitores e o crescente interesse pela publicação do tema educação nas últimas décadas.

1.1.2 Público Leitor e Educação em *Veja*

O público leitor de *Veja* é formado majoritariamente pelas classes A e B e principalmente por mulheres. Os gráficos abaixo⁹ ilustram de forma mais precisa esse perfil.

⁹ Disponível em: <http://veja.abril.com.br/idade/publiabril/midiakit/veja_perfil_perfildoleitor.shtml>. Acesso em: 8 nov. 2010

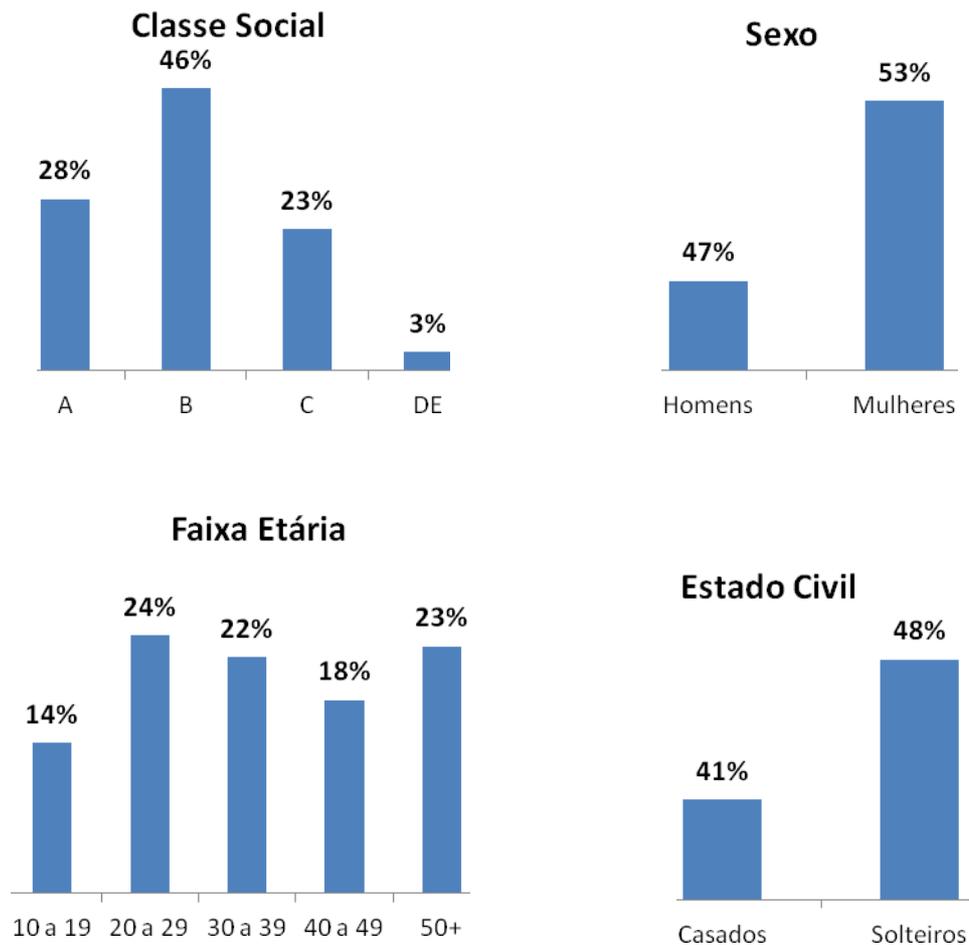


Figura 1: Público leitor de *Veja*.

Ao traduzir o perfil de seus leitores para possíveis anúncios publicitários, disponíveis no *Veja mídia Kit*, a Revista apresenta-os como “[...] atuantes, preparados e bem posicionados no mercado de trabalho, representando o principal grupo de consumidores do Brasil”¹⁰. A publicação também aponta que o índice de leitores com escolaridade superior / pós-graduação é 240% maior que a média da população e, ao divulgar a porcentagem de leitores que pretendem fazer pós-graduação ou *Master of Business Administration* (MBA), o *site* afirma que “[...] os milhões de leitores de *Veja* sabem que a educação é fundamental para quem precisa estar bem preparado”, convidando, em seguida, o anunciante do setor a preparar-se “[...] para fazer parte

¹⁰ Disponível em: <http://veja.abril.com.br/idade/publiabril/midiakit/veja_perfil_perfileitor.shtml>. Acesso em: 8 nov. 2010.

do investimento de muitos deles”.¹¹ Sobre a educação escolar, aponta que 73% de seus leitores se interessam pelo assunto, afirmando que valorizam, investem em educação e procuram informar-se sobre o assunto, pensando nos filhos e na continuidade de seus estudos. O perfil majoritariamente feminino do público leitor de *Veja* e o fato de a maioria desse público ter crianças ou adolescentes em casa ajudam a entender o volume de textos que tratam do tema na Revista e seu interesse em atrair publicidade do mercado educacional para suas páginas.

Em análise das mudanças tipográficas, visuais, de assuntos abordados ao longo das edições, percebemos que *Veja* foi adaptando-se ao amadurecimento e à diversificação de seus leitores, transformando-se em uma revista para a família. Essa percepção é notável no aumento dos assuntos de Variedades, na redução dos textos e na ampliação do uso de imagens e quadros esquemáticos que dão informações resumidas sobre o contexto ou sobre a trajetória de um determinado fato. Essas mudanças são facilmente notáveis ao longo da década de 1990 e têm como marco a reestruturação visual das seções apresentadas na *Carta ao leitor* da edição n. 1.561 (11 set. 1996, p. 7):

As modificações têm dois objetivos. Primeiro, colocar mais notícias e informações em VEJA. Notícias curtas, tabelas, ilustrações, charges e citações da semana agora têm seu lugar assegurado na revista. O segundo objetivo é ampliar o espaço para análises e as opiniões. Junto com as mudanças de conteúdo, VEJA apresenta nesta semana seu novo visual. A intenção foi atualizar a linguagem gráfica de revista, tornando mais arejada e criativa a apresentação das reportagens.

Para um público mais diversificado e com menos tempo, a Revista remodela-se para contemplar informações rápidas, agregando outras formas de representação que complementam o texto, como ilustrações e tabelas, que possibilitam diferentes formas de leituras e associações que escapam de uma leitura linear e concentrada, podendo dar-se de forma furtiva e fragmentária. Uma nova reestruturação é apresentada na edição n. 2.071 (30 jul. 2008, p. 12-13), também na *Carta ao leitor*.

¹¹ Disponível em: <http://veja.abril.com.br/idade/publiabril/midiakit/veja_perfil_perfileitor.shtml>. Acesso em: 8 nov. 2010.

O objetivo das mudanças foi tornar ainda mais agradável e produtiva a experiência de ler as reportagens. Novas seções foram criadas. As de abertura foram repensadas e agrupadas sob um novo pórtico, batizado de Panorama. [...] A mais sutil mexida, mas que terá um efeito marcante, foi a adoção de uma tipologia especialmente desenvolvida para a VEJA. [...] Não é o caso aqui de entrar em detalhes técnicos, mas os novos tipos dão a impressão de que as letras são maiores e mais espaçadas, favorecendo sobremaneira a leitura – sem que as reportagens tenham que ser encurtadas.

Essa mudança tem importância particular para a nossa análise, já que coincide com o período definido para este estudo, e demonstra mais um esforço da Revista de manter sua força de representação durante um período em que os meios impressos são ameaçados pela mídia digital. Destacamos que, nesta última reformulação, junto com o índice da publicação impressa, *Veja* passou a publicar um índice de *Veja.com*, criando um novo canal de comunicação com seu leitor e guiando-o para esse novo espaço de construções de representação. Outro aspecto de destaque é uma citação do responsável pelo novo projeto, Carlos Neri, diretor de arte de *Veja*: “Busquei valorizar cada elemento das páginas, de modo que seus significados possam ser percebidos isoladamente e, no conjunto, aumentar a capacidade de informação da revista” (Edição n. 2.071, 30 jul. 2008, p. 12-13).

Mais uma vez percebemos a preocupação de *Veja* em tornar a informação assimilável mesmo a leituras fragmentárias, rápidas ou até puramente visuais. Esses aspectos reafirmam a percepção de que *Veja* passa a se preocupar com a diversificação do seu público leitor e em criar vínculos com uma nova geração de leitores, aspectos importantes, mas que não são suficientes para compreender o espaço crescente que o tema educação tem ocupado na publicação nas últimas décadas.

A preocupação com a educação é perceptível desde a primeira edição de *Veja*, como atesta a fala de Víctor Civita na Carta do editor (Edição n. 1, 11 set. 1968, p. 20-21).

O Brasil não pode mais ser o velho arquipélago separado pela distância: o espaço geográfico, a ignorância, os preconceitos e os regionalismos. Precisa de informação rápida e objetiva a fim de escolher rumos novos. Precisa saber o que está acontecendo nas fronteiras da ciência, da tecnologia e da arte no mundo inteiro. Precisa acompanhar o extraordinário desenvolvimento dos negócios, da educação, do esporte, da religião. Precisa, enfim, estar bem informado. E este é o objetivo de *Veja*.

Aqui percebemos que o editor manifesta a preocupação com a educação não apenas na referência direta ao tema, mas no objetivo de que *Veja* participe da escolha de “novos rumos”, integrando um processo de formação da identidade nacional, que na época era traduzido no projeto nacionalista do regime militar. Portanto, desde esse momento inicial notamos que, além das abordagens diretas ao tema educação, *Veja* pretende cumprir uma *função pedagógica* nos diversos campos de sua cobertura, didatizando informações, ideias e conceitos.

A partir da década de 1990, *Veja* acompanhou uma tendência do jornalismo impresso e ampliou a cobertura sobre a educação, considerando os estudos da Agência de Notícias dos Direitos da Infância (Andi), do Núcleo de Estudos Mídia e Política (Nemp) e de Ricardo Filho (2005). Segundo levantamento feito pela Andi através do acompanhamento da cobertura de jornais, o tema educação demonstrava um ritmo significativo de crescimento de 1997 a 1998, passando de 585 inserções, no segundo semestre de 1997, para 2.390, no segundo semestre de 1999, e para 3.565, no primeiro semestre de 1999 (apud. MÍDIA, 2000).

A pesquisa do Nemp, da Universidade de Brasília (UnB), examinou 1.763 artigos, colunas e editoriais, notas e reportagens em 62 jornais entre os quais Folha de S. Paulo, Estado de S. Paulo, Jornal do Brasil, O Globo e Correio Braziliense, considerados de circulação nacional, entre os anos de 1997 e 1998. Utilizando a metodologia da técnica do mês composto¹², a pesquisa constatou que a cobertura sobre as questões relativas à educação na mídia impressa brasileira apresentava as seguintes características: amplo predomínio das fontes oficiais, sobretudo do MEC, como definidoras das pautas educacionais dos jornais; presença limitada de fontes e atores não governamentais, especialmente dos segmentos diretamente ligados à educação; forte viés quantitativo e estrutural na seleção do que é noticiável em educação, fator evidenciado pelo destaque dado aos resultados de avaliações e às estatísticas e indicadores oficiais divulgados pelo MEC/Inep; predomínio do enfoque no ensino superior; maior interesse dos jornais nacionais pelo tema educação; e

¹² Refere-se a uma metodologia de formação de amostra bastante consagrada na análise de mídia, que consiste em selecionar aleatoriamente dias do ano e compor, com eles, um mês padrão para cada ano analisado. Tal metodologia comporta uma margem de erro na casa dos 5%, portanto refere-se a uma pesquisa que se limita a perceber tendências gerais.

coberturas majoritariamente favoráveis ou neutras em relação às políticas públicas. Essas análises foram apresentadas no Fórum *Mídia e Educação: perspectivas para a qualidade da informação*, realizado em novembro de 1999, em São Paulo (MÍDIA, 2000)¹³, evento que evidencia, por sua existência, a preocupação de setores ligados ao campo educacional, sobretudo o terceiro setor e o político, com a cobertura da educação pela imprensa.

Cabe destacar, na conclusão do Nemp, o peso que as avaliações educacionais já assumiam nas matérias educacionais da imprensa, uma vez que foram o tema de um quinto (19%) do material analisado. O uso de estatísticas era ainda mais relevante: 45% das coberturas recorriam a esse tipo de dado, 38% das quais indicavam o Inep como fonte. Na análise de Rosseti (apud. MÍDIA, 2000, p. 36), do Instituto Airton Sena (IAS), somada à atração dos jornais pelos números, esses dados evidenciavam a influência dos órgãos oficiais e o forte viés quantitativo “[...] em detrimento de um jornalismo mais qualitativo ou pluralista”, apontando para uma cobertura que não analisava criticamente as avaliações e estatísticas produzidas pelos órgãos oficiais.

Nos textos de apresentação do relatório final desse Fórum, as falas de Vieira (Andi), de Viviane Senna (IAS), de Marinque (Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef) e do então ministro da educação, Paulo Renato, são convergentes no apontamento da necessidade de ampliação da cobertura educacional pela mídia, que deveria avançar em análises mais reflexivas e processuais. Esses autores ressaltam também o papel protagonista dos meios de comunicação como formadores de opinião e de consciência. Fernando Rosseti (apud. MÍDIA, 2000, p. 35), também do IAS, afirma que o jornalismo em educação cumpre uma função social de “[...] fornecer informações que podem, ou não, instrumentalizar os leitores a atuarem de forma mais eficaz na Educação”.

Os textos de Maria Malta Campos (apud. MÍDIA, 2000), então presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), e de

¹³ O seminário foi promovido pelo IAS e pela Andi, em conjunto com o MEC, o Unicef, a Fundescola, a revista Imprensa, o Nemp e o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed). Patrocinaram o evento a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Orsa, o Banco do Brasil, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), a Secretaria de Estado da Educação (Sedu) e o Governo do Estado de São Paulo.

Carlos Augusto Abicalil (apud. MÍDIA, 2000), então presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), chamam a atenção para o pouco espaço que setores tradicionalmente dedicados à pesquisa e ao trabalho no campo educacional estavam tendo na mídia. A fala de Campos deixa claro seu alerta, ressentimento e reivindicação quando aborda a perda de monopólio desses setores educacionais sobre o campo (apud. MÍDIA, 2000, p. 17):

Hoje a situação mudou radicalmente. Agora existem competidores com poderes de fogo muito grande: empresas, fundações empresariais com assessoria de imprensa, economistas, aparentemente convertidos à causa da educação, o próprio MEC, que mudou seu perfil e tem significativo poder de acesso, com a priorização dada pelo ministro à comunicação (basta observar a quantidade de pessoas do MEC nesse encontro!). Atualmente, há competição entre os atores para ter voz e se fazer ouvir na sociedade, quando o tema é educação.

Agora, nós, pesquisadores e educadores, estamos tendo que competir com esses setores, ainda com poucas armas e pouca experiência em lidar com a mídia. Ao mesmo tempo, ao ver o espaço público conquistado rapidamente pelos novos atores sociais que discorrem sobre educação, o sentimento é de perplexidade e mágoa porque, durante todas essas décadas, as únicas pessoas que se interessaram pelas escolas, que fizeram pesquisa, que denunciaram os problemas e sua gravidade foram as do nosso campo; e, subitamente, a gente vê pessoas que descobriram a América há cinco minutos, que começam a falar um monte de bobagens, e isto se transforma em grandes manchetes, porque sua capacidade de ter acesso aos meios de comunicação e chegar ao público é muito grande.

A respeito da majoritária utilização de fontes oficiais, Abicalil aponta (apud. MÍDIA, 2000, p. 24):

Há uma verticalização absoluta, uma centralização exacerbada na fonte: MEC. Revela uma competente equipe de comunicação, por um lado, mas denuncia uma cegueira de análise crítica, por outro. Os outros ambientes de debates educacionais parecem inexistir ou são absolutamente desconhecidos da mídia. Se os eventos não são oficiais, não aparecem. Temos bons debates educacionais ocorrendo em quase todo o país. [...] Estamos nos movendo com muitos outros temas transversais que não são meramente os conflitos corporativos legítimos com os governos. Não encontramos espaço na mídia, por exemplo, para as nossas ações no combate à exploração do trabalho infantil, ou sobre a saúde profissional dos trabalhadores da educação.

Essas falas simbolizam a percepção da perda de monopólio desses setores sobre o campo educacional e sobre o avanço da importância da imprensa e da mídia, de forma mais geral, atrelada aos setores sociais que conseguem atuar nesse poderoso meio de circulação de representações sobre a educação. Nesse Fórum, a mídia foi

constantemente citada como formadora de opinião, de consciências, e como agente de transformação. Sem entrar no mérito dessas conceituações, importa-nos destacar a força decisória desse campo que está subjacente a essa adjetivação e o papel que vem assumindo num contexto em que a educação passa a ser um objeto de disputa entre diversos campos. Entendemos que essa ampliação dos atores e agentes envolvidos na disputa pela influência e execução de políticas educacionais é um processo que teve início na década de 1980, mas que se ampliou nas duas últimas décadas, gerando, como fica claro na fala de Campos, um deslocamento na hegemonia do campo acadêmico sobre a prescrição no campo educacional, que passa a ser disputado por atores oriundos de vários campos (político, econômico, jornalístico, terceiro setor, sindical e outros) (RICARDO FILHO, 2005).

Em sua dissertação, Ricardo Filho (2003) analisou as representações sobre educação na revista *Veja*, no período de 1995 a 2001. Esse recorte partiu de um levantamento feito nas publicações desde o início da década de 1980, o que lhe permitiu observar o aumento relevante da cobertura sobre a educação a partir de 1995. O autor lembra que o período de ampliação da pauta sobre educação corresponde a um conjunto de reformas educacionais, especialmente no ensino básico, apontando como tais processos são abordados de forma a construir consensos em torno do *slogan Boa Escola*, que aparece recorrentemente nas matérias analisadas. Ricardo Filho (2003) afirma que há uma divulgação imperativa das propostas de reformas educacionais do MEC. Na reportagem “O simples funciona” (Edição n. 1.544, 29 abr. 1998), Paulo Renato de Souza, à época ministro da educação, é citado como promotor de “uma verdadeira revolução silenciosa”. Na reportagem “Isso é uma revolução” (Edição n. 1.717, 12 set. 2001, p. 106 a 109), a caracterização de um processo de mudanças promotor de rupturas repete-se. Ao apresentar um resumo dos feitos de Paulo Renato de Souza e comparar suas realizações com as de outros ministérios, a Revista destaca sua atuação diferencial e afirma: “[...] no campo da educação, a obra desse governo (FHC) ‘já entrou para a história’”.

Para Ricardo Filho (2003), o *slogan Boa Escola* é construído em oposição a um modelo anterior, recorrendo à representação do velho em oposição ao novo. A legitimação dessas “mudanças” em *Veja* é construída pelos denominados “pais da nova escola”, especialistas que, por sua trajetória e trânsito nos campos

educacional, econômico e político, são chamados a prescrever a *Boa Escola*. São eles: Claudio de Moura Castro, João Batista de Araujo Oliveira¹⁴ e Sergio Costa Ribeiro¹⁵, considerados o tripé de uma “revolução silenciosa”. Ricardo Filho (2005, p. 131) elenca as características dessa reforma, que estariam sendo trabalhadas para a construção de um consenso diante desse projeto educacional.

Portando, o discurso da revista, com a colaboração desses especialistas, permite delinear um tipo de escola com as seguintes características: uma escola de massa, gratuita, direcionada para as camadas populares, com ensino de qualidade. As verbas públicas devem priorizar o ensino básico, mas criando mecanismos de profissionalização da mão de obra de nível médio, sem onerar os gastos públicos. Atenta-se para a realização de avaliações de desempenho dos sistemas de ensino, a fim de diagnosticar e direcionar as verbas públicas. Descentralização dos gastos e gerenciamento dos sistemas escolares, distribuindo recursos financeiros diretamente para as escolas, para que elas possam realizar a manutenção dos prédios, bem como a compra de merenda, de acordo com a licitação feita sob o controle da comunidade escolar, desburocratizando assim o sistema educacional, e possibilitando a autonomia pedagógica da escola. Porém, a remuneração do professor deve ser a melhor possível, mas seu trabalho precisa ser avaliado de acordo com o desempenho das escolas. Os livros didáticos necessitam ser avaliados de acordo com suas qualidades e adequados aos níveis de aprendizagem dos alunos. Sobre a capacidade docente a revista considera o Estado fator preponderante na melhoria de sua formação profissional [...].

O autor destaca a associação constante feita entre esse *slogan* e o projeto de desenvolvimento econômico do País e a forma como a reafirmação dessas prescrições vai construindo um discurso de consenso em relação a temas polêmicos do campo educacional, como, por exemplo, os testes de larga escala e a avaliação externa.

¹⁴ Joao Batista de Araujo Oliveira é Ph. D em Pesquisa Educacional pela Florida State University (1973). Lecionou em varias universidades entre as quais UFRJ e UFMG. Foi secretario executivo do MEC e funcionário do banco mundial (1986 -1995) e funcionário da Organização Internacional do Trabalho em Genebra (1989 – 1992). Na área de consultoria educacional para as redes publicas e particulares de ensino destacamos sua atuação nos governos dos Estados do Maranhão, Bahia, Espirito Santo, Minas Gerais e Goiás e os Programas de gestão ligados ao Instituto Ayrton Senna e Fundação Banco do Brasil (Acelera Brasil e Escola Campeã).

¹⁵ Sergio Costa Ribeiro foi doutor em física pela USP. Pesquisador da Fundação Cesgranrio e Diretor de pesquisa no Inep/MEC (1982 -1983) além de ter prestado consultoria para este órgão e a Capes. Teve importantíssima atuação em pesquisas do Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC) do CNPq., no qual, ao retomar o trabalho desenvolvido por Teixeira de Freitas no Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), apontou, junto a Philip R. Fletcher e Ruben Klein, erros no tratamento do MEC a dados sobre evasão escolar e repetência. Através do projeto conhecido como “Profluxo”, que comparava censos demográficos do IBGE com censos educacionais do MEC, perceberam, entre outros aspectos, que o problema da falta de vagas na escola era motivado pela retenção de alunos, pela reprovação, sendo a evasão responsável por um percentual ínfimo, cunhando o termo pedagogia da repetência (KLEIN e RIBEIRO, 1991).

No Capítulo III desta dissertação, perceberemos a continuidade dessas prescrições nas publicações referentes ao Enem e nos artigos de Claudio de Moura Castro e de Gustavo Loschpe e algumas reorientações desse discurso diante das mudanças no Exame. Acreditamos que a saída de cena de alguns dos chamados “pais da nova escola” está relacionada à iminente superação da oferta e da retração do foco no fluxo escolar para o foco nas avaliações ou testes externos que ganharam grande notoriedade a partir da segunda metade da primeira década do século XXI e que serão alçados ao posto de principal instrumento de controle e regulação da qualidade da educação.

A centralidade assumida pelas avaliações externas e a inserção do Enem nesse processo constituem o tema do Capítulo II. A caracterização dos autores que escrevem sobre educação em *Veja* e dos especialistas aos quais as publicações recorrem para validar seus argumentos serão objeto de análise do Capítulo III.

1.2 A ATUAÇÃO DO GRUPO ABRIL NA EDUCAÇÃO: FILANTROPIA E NEGÓCIOS LEGITIMADOS PELA MESMA REPRESENTAÇÃO

A Editora Abril Brasileira¹⁶ foi criada pelo ítalo-americano Victor Civita, que migrou para o Brasil trazendo os direitos de reprodução dos quadrinhos Disney, um fenômeno de comercialização no mundo, que foi, durante anos, o carro chefe da nova editora. Ao longo dos anos 1960 e 1970, o Grupo Abril diversificou suas publicações, criando revistas, como *Contigo*, *Cláudia*, *Quatro Rodas*, *Realidade* e *Veja*. Foi nesse mesmo período que a Abril iniciou sua atuação direta no campo educacional. O primeiro material didático da editora foi lançado em 1960 e era direcionado ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), projeto do Governo Brasileiro voltado à alfabetização de jovens e adultos.

Na última década, o Grupo Abril vem assumindo um alargado espaço no mercado educacional. O marco desse crescimento foi a aquisição das editoras Ática e

¹⁶ O irmão de Victor Civita, Cesar Civita, fundou a Abril Argentina. Foi Cesar, um veterano no mercado editorial, que sugeriu a vinda de Victor para o Brasil, que era iniciante nesse mercado, mas vinha com os direitos de reprodução dos quadrinhos Disney conquistados por seu irmão.

Scipione, em 2004, que inaugurou a compra e a constituição de diversos empreendimentos no campo educacional. Em 2007, foi criado um braço do Grupo Abril que ficou conhecido como Abril Educação e, em 2009, foi lançado o sistema de ensino Ser. Nos anos posteriores, além da Ática, da Scipione e do Ser, passaram a integrar a Abril Educação os sistemas de ensino Anglo e Maxi, o curso e o colégio pH, do Rio de Janeiro, o Grupo Escolas Técnicas do Brasil (ETB), de São Paulo, o Siga, curso preparatório para concursos, e a *Livemocha*, comunidade de cursos de Inglês pela internet. Em decorrência de uma reorganização societária, a Abril Educação passou a atuar, a partir de 2010, separadamente da Abril S/A, não obstante a família Civita continuasse como sócia majoritária da empresa, que, em 2011, abriu capital na Bovespa. Após comemorar os recursos levantados com a venda das ações disponibilizadas, o presidente da Abril Educação, Manoel Amorim, demarcou os interesses de investimento da empresa (Valor Econômico *online*, 5 set. 2011)¹⁷: “Nosso foco é a base, ou seja, a formação anterior ao ensino superior. Acreditamos que é preciso ter uma boa formação na base para o aluno cursar uma universidade ou um curso profissionalizante”.

Em 2009, a empresa iniciou sua atuação também na área de formação de professores, mediante a publicação de materiais específicos e de seus sistemas de ensino, no *site* do grupo. Essa nova atuação foi assim justificada: “O objetivo desse novo setor é contribuir representativamente para o enriquecimento das qualidades do professor brasileiro”. A afirmação harmoniza-se com justificativas anteriores apontadas para a criação do sistema Ser e da Abril Educação: “[...] ser influente e atuante na melhoria da qualidade da educação oferecida no país”¹⁸ “[...] certa de que é na sala de aula que se transforma um país”.

É interessante perceber como a representação construída no *site* da empresa Abril Educação se reveste de um compromisso com a qualidade da educação e da formação de professores do País, buscando uma legitimidade que encobre os interesses econômicos de ocupação de um espaço estratégico e de liderança em um mercado lucrativo e em expansão. Cabe destacar que, entre os clientes

¹⁷ Disponível em: <<http://www.valor.com.br/brasil/997804/abril-educacao-vai-investir-em-apostilas>>. Acesso em 10 abr. 2011.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.abrileducacao.com.br/historico.htm>>. Acesso em 10 abr. 2011.

disputados nesse mercado ascendente, incluem-se os governos municipais, estaduais e federal, que contratam consultorias, sistemas de ensino e compram um impressionante volume de materiais didáticos. Em 2011, a Abril Educação forneceu, através do PNLD / MEC, 57 milhões de livros das editoras Ática e Scipione e do sistema de ensino Ser às escolas públicas e particulares, estimando que 60% dos alunos do Brasil estudariam em seus livros. Dado que mais de 85% dos alunos da educação básica estão matriculados nas escolas públicas e recebem o material didático gratuitamente, são as diversas instâncias do Poder Público os maiores clientes da empresa Abril Educação.

Outro braço de atuação do Grupo Abril na educação é a Fundação Victor Civita (FVC), fundada em 1985. Criada com o objetivo declarado de reverter parte dos lucros do Grupo para a sociedade, a Fundação tem como carro-chefe a educação. As principais iniciativas da instituição são: a revista *Nova Escola*, a revista *Gestão Escolar*, o site de *Nova Escola*, o prêmio Victor Civita (Educador nota 10), a Semana da Educação e a Área de Estudos e Pesquisas Educacionais.

A publicação da revista *Nova Escola*, que teve início em março de 1986, foi o principal produto da Fundação e teve como missão ser um dos canais de viabilização da melhoria da qualidade do ensino das escolas públicas brasileiras. A principal estratégia para atingir esse objetivo seria a valorização e formação continuada dos docentes da educação básica, principal papel da revista, que pretendia difundir práticas pedagógicas, dicas para trabalhar os conteúdos e informações didatizadas sobre políticas públicas.

Segundo Ramos (2009, p. 3), a revista *Nova Escola* constitui-se no mais conhecido e circulante periódico dirigido a um segmento ocupacional. Para essa autora, a revista é um produto cultural que orienta, prescreve e sugere o “que se deve saber” e o “que deve ser feito”, “[...] ensinando o modo considerado satisfatório, inovador e competente de desenvolver as disciplinas [...]” e praticar os currículos. Assim, a autora acredita que a revista cumpre um importante papel pedagógico na difusão de representações e práticas no campo educacional.

O prêmio Victor Civita, criado em 1998, é outro importante empreendimento da FVC. Conhecido como “Educador nota 10”, o prêmio seleciona por ano dez professores e

um gestor para serem homenageados por suas destacadas práticas pedagógicas ou gestoras, em cerimônia pública, na qual recebem, além do prêmio simbólico, uma significativa quantia em dinheiro.

Silva e Feitosa (2008) identificam o prêmio como a mais importante estratégia de imposição utilizada pela revista em relação a seu público-alvo, o que denota a valorização da performatividade docente e do que denominam de pedagogia empresarial. Nessa perspectiva, o prêmio seria a dimensão simbólica da normatização de práticas pedagógicas difundidas pela publicação *Nova Escola*. Os autores concluem ainda que essa publicação teve forte grau de engajamento às reformas educacionais implementadas durante o governo Fernando Henrique Cardoso, atuando como importante veículo de legitimação das políticas educacionais aí instituídas e como propagadora de uma nova cultura docente.

Nos últimos anos, a Fundação ampliou consideravelmente suas ações. Em 2006, criou o projeto Encontro de Incentivo à Leitura, transformado, em 2010, em política pública na rede municipal de São Paulo, e, mais recentemente, a revista *Nova Escola Gestão*. Em 2009, foi estruturada a Área de Estudos e Pesquisas da Fundação, que, em parceria com instituições de pesquisa de referência¹⁹, definiu uma agenda de investigação a respeito de temas considerados desafiadores para a educação básica. Os resultados dos primeiros estudos foram compilados em dois livros publicados respectivamente em 2010 e 2011. As publicações tratam de temáticas referentes a formação e carreira docente, gestão escolar, impacto das novas tecnologias na educação e avaliações externas. Na introdução dessas duas publicações, a FVC manifesta que o objetivo primordial dessa nova área de atuação é “[...] oferecer informação atualizada para que os gestores educacionais, secretários municipais e estaduais de Educação e outros formuladores de políticas públicas possam planejar ações institucionais em busca de qualidade de ensino” (Fundação Victor Civita, 2010, p. 7).

¹⁹ Foram parceiros da FVC na primeira de suas publicações: Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibop), Instituto Paulo Montenegro (IPM), Instituto Fernand Braudel, Fundação Carlos Chagas, Fundação Getúlio Vargas (FGV), Laboratório de Sistemas Integráveis da Universidade de São Paulo (LSI-USP). Na segunda publicação, a FVC contou com a colaboração de Itaú BBA, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social e Fundação SM e com a dos seguintes centros de pesquisa: Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (Cedhap), Fundação Carlos Chagas, Grupo de Avaliações e Medidas Educacionais (Game).

Na segunda publicação, a FVC já comemorava os primeiros efeitos e a concretização de alguns de seus objetivos (Fundacao Victor Civita, 2011 p. 8):

- Na criação dos Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, o MEC utilizou os estudos A formação de professores no Brasil, de 2008, e A atratividade da carreira docente no Brasil, de 2009, como referências para o grupo de trabalho.
- Já os estudos A formação de professores no Brasil, de 2008, e Perfil dos diretores escolares, de 2009, inspiraram a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo a reproduzir nesse estado uma pesquisa nos mesmos moldes e aplicar as recomendações sugeridas no estudo original.
- Em março de 2011, a FVC foi convidada a apresentar a Área de Estudos e Pesquisas no encontro anual do *Professional Learning Network to Advance Early Education Reform (ProLEER)*, realizado em Cambridge, Massachusetts, nos Estados Unidos, com apoio do *David Rockefeller Center for Latin American Studies* e pela *Harvard Graduate School of Education*.

Essas informações permitem perceber a extensão da atuação do Grupo Abril na educação, que se dá não só no campo midiático, mas também no político e no acadêmico. É também notável o crescimento da atuação do Grupo no setor educacional nas últimas décadas, sobretudo no último decênio, seja no mercado da educação, no seu principal periódico, *Veja*, seja nas atividades de sua fundação, sempre se referindo à melhoria da qualidade da educação como elemento legitimador das ações empreendidas.

Interessa ainda destacar que o Grupo Abril, através de *Nova Escola* e *Veja*, exerceu importante papel na difusão e construção de significações em torno das reformas educacionais postas em curso nas últimas décadas. Portanto, importa compreender os elementos que compõem essas reformas e suas representações, assim como os conceitos de qualidade na educação, que passam a ter papel central diante dos novos desafios da educação nacional.

Destarte, no capítulo seguinte, contextualizamos as reformas educacionais que foram representadas pela Revista como um processo de intensas mudanças no contexto educacional, recorrendo a autores que põem em questão a associação entre reforma e mudança. O intuito é traçar um panorama sobre o contexto analisado, identificando como a utilização de determinados termos e sentidos está associada à luta pela construção de representações em torno de um conceito de qualidade da educação. Partimos do pressuposto de que a qualidade se torna o

objeto central de disputas diante da superação iminente da oferta de vagas na educação básica nacional. Ainda no Capítulo II apresentamos estudos que identificam a centralidade que as avaliações e testes estão assumindo nas políticas educacionais e analisamos o seu papel nas reformas postas em curso na década de 1990. Em sequência, procuramos apontar grupos de investigação que têm tecido diferentes representações dentro do campo das avaliações externas, identificando como essas representações se associam a determinados conceitos de qualidade na educação. Nesse tópico, expomos nosso posicionamento dentro do campo, pontuamos o que entendemos por avaliação e apresentamos as razões que nos levaram a classificar o Enem como um teste de larga escala. Por fim, fazemos uma leitura diacrônica do Enem a partir de documentos oficiais de 1998 a 2011, procurando mapear mudanças e continuidades nos seus objetivos declarados, em matrizes e instrumentos, além de avaliar algumas lacunas e características da divulgação dos dados, indicando olhares e possibilidades de investigação.

CAPÍTULO II

2 A CENTRALIDADE DAS AVALIAÇÕES E TESTES EXTERNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO ELEMENTO REGULADOR DAS NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A IDENTIDADE OFICIAL DO ENEM

Para contextualizar e problematizar o conceito de reforma do Estado e, de forma mais particular, de educação, que chegou a ser significada em *Veja* como “uma verdadeira revolução silenciosa” (Edição n. 1.529, 29 abr. 1998, p. 94-98), posicionamo-la temporalmente e abordamos os conceitos a ela associados, tais como Estado pós-burocrático, reforma e regulação.

Partimos da contextualização panorâmica à conceituação contextualizada: da construção do Estado pós-burocrático à sua relação com os conceitos de reforma / regulação. Problematizamos a identificação de reforma / mudança e, por fim, identificamos nesse ínterim o papel da avaliação e dos testes externos e de larga escala na educação básica. Em sequência, analisamos como as avaliações externas da educação são representadas dentro desse processo de reforma como instrumento regulatório central nas políticas públicas de educação e como o tratamento e os usos de seus resultados se conectam a distintas perspectivas de construção de uma referência de qualidade na educação.

Ao delimitarmos três eixos centrais de representações sobre as avaliações externas e/ou testes de larga escala e sobre o conceito de qualidade a eles atrelados, localizamos nossa vinculação teórica e posicionamos os textos de *Veja* no terceiro eixo teórico identificado.

Por fim, apresentamos um percurso sobre as representações do Enem nos relatórios pedagógicos publicados pelo Inep, entre 1999 e 2007, e nas normativas referentes a esse exame até o ano de 2010. Procuramos mapear permanências e mudanças em seus objetivos, em instrumentos e matrizes e na forma de divulgação de seus

resultados, o que viabilizou o estabelecimento de conexões com as representações tecidas em *Veja*.

2.1 REFORMAS DO ESTADO E NOVAS FORMAS DE REGULAÇÃO

O modelo designado como pós-burocrático refere-se a um conjunto de transformações econômicas, políticas e sociais desencadeadas ao longo do pós-Guerra, que ganharam força com a crise econômica²⁰ das décadas de 1970 e 1980. A recessão provocada pela crise do petróleo com a guerra do Yom Kipur²¹ e os elevados gastos dos Estados Unidos da América (EUA) para fragilizar o Estado soviético são algumas das faces de um processo que põe em evidência as fragilidades do Estado burocrático²² e de sua lógica regulatória das relações sociais.

No modelo burocrático, predominantemente vinculado às prescrições keynesianas, o Estado exerce substancial participação no processo de implantação, normatização e manutenção das políticas públicas, atuando de forma ativa em sua condução. A instabilidade econômica das décadas de 1970 e 1980 fragilizou esse modelo de regulação e abriu espaço para as denominadas reformas neoliberais. O *Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, de 1944, tornou-se a cartilha primária dessa nova doutrina, e a sociedade de Mont Pèlerin²³, o espaço de congregação de seus primeiros simpatizantes e difusores. Entre os princípios defendidos por Hayek e seus companheiros estavam a oposição à regulação social, a desigualdade como valor positivo e a liberdade de concorrência, fatores que passaram a ser entendidos como

²⁰ Trata-se aqui do contexto do pós-Segunda Guerra do qual emergem as primeiras críticas ao Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*).

²¹ A crise do petróleo desencadeada com a guerra Yom Kipur (entre árabes e israelenses, em 1973) gerou graves consequências econômicas para o período, já que os países árabes perceberam que boicotar o fornecimento de petróleo era uma poderosa arma contra os EUA, principal aliado de Israel. Além desse conflito, que teve fortes repercussões mundiais, as disputas dos anos finais da Guerra Fria, nas quais consideráveis recursos foram consumidos pela guerra espacial e armamentícia, corroboraram para uma conjuntura de crise econômica de largas proporções.

²² Percebendo como positiva a intervenção direta do Estado no processo de fomentação, condução ou regulamentação de políticas públicas sociais e econômicas, esse modelo também foi denominado de Estado-providência. Seu principal ideólogo foi o economista britânico John Maynard Keynes. O keynesianismo teve forte influência a partir da década de 1930 e manteve considerável força até as décadas de 1970 e 1980.

²³ O livro *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, publicado em 1944, assim como a sociedade de Mont Pèlerin, criada por esse economista, são considerados marcos da produção teórica que conduziram as proposições do modelo econômico neoliberal.

fundamentais para a prosperidade do sistema capitalista (ANDERSON, 1995, p. 10). O contexto de definição desses princípios neoliberais não coincidem com sua implementação, que se efetivou na década de 1980, convertendo-se, para seus defensores, no caminho para o progresso.

Os governos de Thatcher (Inglaterra), Reagan (EUA) e Kohl (Alemanha), na aurora dos anos 1980, conduziram o desvio da locomotiva produtiva diante dos desafios da desaceleração e da recessão econômica dessa conjuntura. No receituário da reforma estavam: disciplina orçamentária, reformas fiscais, diminuição dos gastos públicos com cortes dos gastos sociais, estabilidade monetária e restauração da taxa “natural de desemprego” (ANDERSON, 1995, p. 11).

Apesar das resistências pontuais e das peculiaridades regionais, o receituário neoliberal avançou rapidamente para além das fronteiras do hemisfério norte, rompendo até mesmo barreiras ideológicas que, inicialmente, associavam as reformas neoliberais diretamente aos governos de direita. No Brasil, foi ao longo dos oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso que se estreitaram as associações ao ideário do Consenso de *Washington* e às soluções econômicas postuladas pelo Plano Brady²⁴, quando passamos a participar ativamente dessa agenda da reformas.

As reformas no campo educacional antecederam esse período e se iniciaram com a abertura democrática dos anos 1980, decorrente da pressão de diversos setores sociais. Mas foi nos anos 1990 que esse processo de reforma se acelerou, ganhando novos agentes e contornos diante da intensificação das reformas econômicas promovidas pelo Estado e da aproximação com agendas internacionais dos organismos multilaterais. Instituições financeiras, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), fundamentadas na Teoria do Capital Humano, atrelaram metas educacionais como condicionantes de empréstimos requeridos para a recuperação da economia nacional.

²⁴ O Plano Brady foi anunciado pelo secretário de tesouro dos EUA, Nicholas F. Brady, em março de 1989. Pretendia renovar a dívida externa de países em desenvolvimento, mediante a troca por bônus novos. Esses bônus eram condicionados à promoção de reformas neoliberais.

A *Conferência Mundial de Educação para Todos*, de Jomtien, em 1990, o documento da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), *Transformación productiva com equidad*, e *A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, criada pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) e coordenada pelo francês Jacques Delors, entre 1993 e 1996, produziram receituários e metas que tiveram forte influência nas reformas nacionais do mesmo período. Essa influência materializou-se no documento base *Questões críticas da educação brasileira*, no qual foram traçadas estratégias e metas para a educação, publicadas, em 1995, sob o mesmo título, em encontro promovido pelo Governo Federal, que reuniu representantes de vários ministérios e segmentos da sociedade civil (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 65). Dentre as estratégias traçadas destacamos a terceira e quarta, respectivamente: implantar um sistema de avaliação, uma instância federal responsável pela organização dos exames, e aplicá-los anualmente, com divulgação ampla dos resultados e acompanhamento da evolução de cada sistema. Essas reformas administrativas estariam operando, segundo as autoras, a transformação de um Estado administrador e provedor em um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 55).

As políticas avaliativas que se delinearam ao longo da década de 1990 no Brasil fazem parte, portanto, de metas estabelecidas para a educação nacional em consonância com uma rede de relações construídas entre o Governo Federal, organismos multilaterais e agências financiadoras, que possibilitam a viabilização de recursos e a continuidade de parcerias internacionais. Essa constatação não ignora a existência de projetos endógenos para a promoção de avaliações externas e institucionais que antecederam, foram simultâneas ou interferiram na condução das políticas avaliativas da educação, a partir de um posicionamento crítico ou validador desse processo. No entanto, marca o importante aspecto exógeno desse movimento, que ocorreu paralelamente, de forma mais ou menos intensa, na maioria dos países latino-americanos.

A noção de progresso foi amplamente associada às reformas postas em marcha com o modelo pós-burocrático de Estado. Para POPKEWITZ (1997), tal noção remonta aos Estados da era moderna (século XV ao XVIII) e se associa a um conceito de evolução, a esperança de que a ação racional possa produzir

movimento linear rumo a mudanças positivas, escamoteando “[...] o fato de que a própria noção de progresso expressa um conjunto de afirmações específicas sobre o intelecto e o poder” (POPKEWITZ, 1997, p. 43). Acreditamos que a noção de reforma, que ganhou fôlego nas décadas de 1980 e 1990, esteve fortemente vinculada a essa representação de mudança evolutiva que conduziria o País ao progresso, concebendo-a como resultado de um movimento lógico, racional e dissociado de grupos e interesses específicos.

Nessa perspectiva, os caminhos apontados no modelo pós-burocrático apresentam-se não como “um” caminho possível ou interessado de agentes sociais em uma temporalidade, mas como “o” caminho racional, baseado em conhecimentos científicos supostamente desvinculados de sua relação com o poder, caracterização fortemente verificável nos textos de *Veja*. Em consonância com Popkewitz (1997), refutamos a noção de conhecimento desinteressado e propomos uma análise na qual conhecimento e poder são indissociáveis. O estudo da mudança social representa, assim, um esforço para entender como a tradição e as transformações interagem através dos processos de produção e reprodução social. É nessa perspectiva que entendemos o conjunto de reformas no Estado, nas políticas públicas sociais e, mais especificamente, na educação, a reforma como parte do processo de regulação social que está vinculado a uma rede de agentes sociais interessados em permanências e mudanças que regulem o sistema econômico vigente.

Optamos pelo conceito de regulação social em detrimento do conceito de controle social por sua ênfase nos “[...] elementos ativos de poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas” (POPKEWITZ, 1997, p. 13). A partir do que denomina *epistemologia social*, o autor analisa a reforma como uma interação do conhecimento, do poder e das práticas situadas historicamente. Aqui, um ponto interessa-nos em particular, o conceito de estrutura entendido como padrões que impõem certas regularidades, negociados e construídos historicamente. Ao se identificar que as reformas nos modelos de regulação preservam a estrutura, põe-se em questão a vinculação rotineira entre reforma e mudança. A regularidade da estrutura comporta, todavia, movimentos de construção e negociação de novos significantes que preservam as relações de poder. Acreditamos que esse movimento comporta um jogo de mudanças e

permanências, cujos deslocamentos os atores desse jogo pretendem controlar em consonância com seus espaços de poder. E é sobre esse movimento que pretendemos focar o nosso olhar, observando como esse jogo de permanências e mudanças aparece no tratamento dado pela revista *Veja* às representações sobre o Enem, sobre a qualidade na educação e conseqüentemente sobre a cultura escolar e avaliativa. Nesse sentido, ao analisarmos os textos selecionados, procuramos identificar associações entre representações de outros espaços ou temporalidades que são elencados na composição textual e que possivelmente geram reconhecimento e validação de seus leitores, como os termos provenientes do mundo empresarial, da área econômica e da cultura escolar.

Ball (2002), em artigo que analisa as reformas das escolas e dos professores, aponta que é importante entender as reformas em curso não como simplesmente uma estratégia de desregulação; elas são, sim, processo de “re-regulação” do Estado. Trata-se de um “[...] novo modo geral de regulação menos visível, mais liberal e auto-regulada” (BALL, 2002, p. 5).

O Estado, paradoxalmente, intervém para deixar de intervir; em outros termos, cria novas regulações para desregulamentar. Nesse novo modelo regulatório, Boaventura de Souza Santos (1999) identifica uma nova força do Estado. Numa primeira fase, o Estado, entendido como irreformável, deveria ser reduzido. Posteriormente, com a estruturação de novas formas de regulação, o Estado é percebido como reformável.

Para Ball (BALL, 2002, p. 5):

O alcance e a complexidade da agenda da reforma são surpreendentes. Esta relaciona-se com mercados, com gestão, com performatividade, com mudanças na natureza do Estado no discurso político [...], que põem em primeiro plano “a devolução da ‘alteridade’ e o processo de ‘flexibilidade’”. As reformas são assim apresentadas como dando aos gestores e organizações maior liberdade em decisões operacionais e retirando entraves desnecessários na gestão de recursos financeiros e humanos”.

Esse conjunto complexo de mudanças comporta um código semântico particular de significações interessadas (gestão, flexibilidade, performatividade, eficiência, eficácia) que, segundo o autor, mobilizam formas de agir, de ser e de pensar coadunadas com formas de organização da produção e do trabalho vinculadas a

modelos teórico-econômicos referentes a práticas industriais.²⁵ Na escola, esse modelo estaria “re-trabalhando” os professores “[...] como produtores / proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores que são sujeitos a avaliações / apreciações regulares, a revisões e comparações de seu desempenho” (BALL, 2002, p. 7-8). Essa nova cultura da performatividade competitiva envolve o uso de uma combinação de devolução, metas e incentivos.

Cabe destacar que esse conjunto de termos provenientes das áreas econômica e empresarial tem sido amplamente utilizado nas matérias de *Veja* sobre educação, percepção que aparece na investigação de Ricardo Filho (2005) e em nossa análise, confirmando como as representações de *Veja* sobre o Enem e a qualidade da educação são coerentes com sua linha editorial, com o jornalismo de opinião, característica da Revista, e com os setores a ela associados. Não obstante, o tratamento dado à composição dos protocolos de escrita apresenta-os como neutros ou provenientes de uma rede de conhecimentos que carrega o título de uma verdade inquestionável porque retratada por conhecimentos significados como empíricos. Tais dispositivos podem ser percebidos no artigo de Gustavo Loschpe (Edição n. 2.190, 10 nov. 2010, p. 94-95), em que sugere como melhorar a educação brasileira:

Antes, uma nota conceitual. Quando se fala aqui de melhorar o desempenho do aluno, o que se está procurando é o aprendizado, medido por meio de testes como o Saeb, Prova Brasil, Pisa, TIMSS e outros, do Brasil e do exterior. A base para as recomendações que vão a seguir é a literatura empírica sobre o tema, publicada em revistas acadêmicas, em que os dados são tratados com rigor estatístico. Ou seja, não são teorias nem as opiniões e hipóteses deste colunista, mas sim fruto de medição.

Observa-se como o autor confere ao dado quantitativo, tratado com rigor estatístico, o *status* de elemento comprovador de sua base argumentativa, que não estaria, portanto, fundada em hipóteses. Tais estratégias conferem ao texto um lugar de verdade e imparcialidade que pretende guiar o leitor para uma dissociação entre

²⁵ Acreditamos que existem fortes convergências com o modelo de produção toyotista, cuja lógica de organização produtiva e do trabalho se caracteriza basicamente por mecanização flexível, multifuncionalização da mão de obra, controle de qualidade total, sistema *just in time* (de produção enxuta) e personalização dos produtos.

conhecimento e poder, diluindo a autoria e suas associações e interesses em um postulado que se apresenta como o retrato de uma realidade medida.

Retomando nossa contextualização sobre os signos da reforma, destacamos que João Barroso (2005) se preocupa em diferenciar os termos regulação e regulamentação. O primeiro estaria vinculado ao novo modelo administrativo: mais flexível na definição do processo e rígido na avaliação da eficácia dos resultados. O segundo estaria centrado na definição e controle *a priori* dos procedimentos, e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados. Ao buscar a definição do termo regulação, Barroso (2005, p. 10) identifica sua polissemia. Destacamos aqui a definição citada de Diebolt:

[...] conjunto de mecanismos que assegura o desenvolvimento dum determinado sistema, através de um processo de reprodução e transformação. Neste sentido, a regulação postula que a transformação de um sistema é a condição indispensável à manutenção de sua existência e coerência (BARROSO, 2005, p. 10).

Destacamos essa significação porque, como já afirmamos, esse aspecto dinâmico e instável da regulação para a manutenção do equilíbrio, que comporta a constante negociação entre a reprodução e a transformação de relações dentro de um sistema, é caro ao nosso olhar, que se direciona à imprensa, aqui compreendida como um veículo mediador de representações.

Essa inerente instabilidade do processo, que envolve agentes sociais singulares e espaços / tempos diversos, que panfleta flexibilidade e autonomia, mas que, ao mesmo tempo, pretende controlar o fluxo entre permanências e mudanças por meio de metas e resultados comuns, além de ser fundamental para acurar nosso olhar sobre a fonte imprensa, corrobora para o entendimento do papel de centralidade que as avaliações e testes externos vão assumir nesse processo. A avaliação torna-se um instrumento central no modelo de regulação pós-burocrática. É ela o instrumento de controle dos resultados, que se dá *a posteriori*, que fundamenta a flexibilização ou a autonomia dos meios. Esse processo de ganho de autonomia, acompanhado da responsabilização pelo sucesso ou malogro dos resultados, aponta para o uso das avaliações e testes da educação básica como elemento regulador fundamental das novas políticas públicas.

No próximo tópico, apresentamos estudos que identificam a centralidade que as avaliações e testes estão assumindo ou podem assumir nas políticas educacionais e analisamos o seu papel nas reformas postas em curso na década 1990. Em um segundo item, procuramos identificar grupos de investigação que têm tecido diferentes representações dentro do campo das avaliações externas e entender como essas representações se associam a determinados conceitos de qualidade na educação. Esse recorte permite apresentar nosso posicionamento dentro do campo, situar as representações às quais a linha editorial de *Veja* se associa, e colocar em questão a significação do Enem como avaliação.

2.2 CENTRALIDADE DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS COMO ELEMENTO REGULADOR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A avaliação externa periódica da educação básica brasileira por meio de exames nacionais foi proposta no final da década de 1980 e ganhou projeção na década de 1990, integrando um amplo processo de reforma do Estado. A nova estrutura de regulação combinou ampliação da autonomia de gestão e utilização dos recursos pelos estados e municípios com monitoramento dos resultados pela União, mediante as avaliações externas. Os principais instrumentos governamentais da avaliação da educação básica brasileira são o Saeb, o Enem, a Prova Brasil, o Ideb e a Provinha Brasil, implementados, respectivamente, em 1990, 1998, 2005, 2007 e 2008.

Nota-se um aparelhamento do Estado no sentido de definir mecanismos de aferição, sobretudo quantitativos, do sucesso ou malogro em relação ao que se espera da aprendizagem em um determinado nível de ensino. Há, no entanto, um dissenso sobre a validade desses critérios como medidores de qualidade, sobre sua classificação como avaliação e sobre o conceito de qualidade na educação ao qual se vinculam (SOUSA; OLIVEIRA, 2003; FREITAS, 2011; COELHO, 2008).

As lutas que se travam por essas significações e os espaços de poder que ocupam são elementos-chave para compreender as representações de avaliações ou testes

externos que se vão delimitando ao longo das três décadas em que se alargam suas dimensões no cenário nacional, representações que colocam em questão conceitos como qualidade da educação, identidade dos profissionais e a própria cultura escolar.

O objetivo do tópico que segue é apresentar como as avaliações externas e os testes de larga escala introduzidos pelas instâncias governamentais nas últimas décadas foram posicionados como elementos centrais de regulação das políticas educacionais. Cabe destacar que o Enem foi criado e definido pelos documentos oficiais e pela imprensa como uma avaliação do ensino médio, portanto, embora não compartilhem dessa definição, sua representação nos campos citados e sua inserção dentro da conjuntura das reformas educacionais, associadas à nova lógica regulatória do Estado exposta no tópico anterior, justificam sua inserção no debate sobre as avaliações externas. Além disso, acreditamos que os usos sociais de seus resultados, sua abrangência e a crescente pressão governamental à efetivação dos objetivos declarados demarcam as potencialidades de ampliação de suas dimensões e impactos.

Assim, levantamos a hipótese de que o Exame pode efetivamente vir a assumir o papel de avaliação externa do ensino médio, como já tem sido representado em *Veja* e apontado como perspectiva no projeto de Lei do Novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020²⁶, tornando-se potencialmente um forte indutor curricular da educação básica, função que pode consolidar-se sem perder as características classificadora e hierarquizadora que tem assumido. Nesse sentido, embora definamos o Enem como um teste de larga escala com fins classificatórios, vamos aproximá-lo das discussões acadêmicas referentes às avaliações externas.

Entendemos aqui como avaliação os processos que combinam recolha sistemática de dados e seu julgamento (NEVO, 2006, p. 11). A utilização do termo avaliação externa da educação intencionou pôr em destaque o sujeito que avalia, evidenciando o local onde se desenvolve seu objeto, a exterioridade do sujeito avaliador em relação ao sujeito avaliado. Optamos por esse termo em detrimento de

²⁶ A estratégia 7.4, vinculada à meta 7, que trata das médias nacionais a serem atingidas para o Ideb, prevê “[...] a incorporação do exame nacional de ensino médio ao sistema de avaliação da educação básica” (BRASIL, 2010).

avaliações sistêmicas por entendermos os limites em se classificar a rede brasileira de escolas públicas como um sistema de ensino²⁷.

Cabe destacar que nossas apreciações sobre as avaliações externas da educação têm como foco o direcionamento à avaliação da educação básica agenciada pela União e pelos entes federados. Destacamos a existência e importância de dois outros campos da avaliação educacional: avaliação institucional da escola, que pode ser interna ou externa, e avaliação interna da aprendizagem²⁸, feita sob a responsabilidade do professor. É interessante frisar que essas dimensões estão estreitamente vinculadas, e muitos estudiosos transitam nesses enfoques, tendo sido comum o movimento de pesquisadores que iniciaram suas abordagens na avaliação interna da aprendizagem e que se deslocaram para os dois outros enfoques, sobretudo para a análise das avaliações externas. Essa migração é facilmente explicada pelo peso assumido pelas avaliações e testes externos nas últimas décadas e pela pressão que potencialmente exercem sobre os currículos, sobre a organização da escola e sobre o trabalho docente.

Apesar de os estudos e interesses pela avaliação interna e externa da aprendizagem se manifestarem desde os anos de 1930, o debate em torno da formação do campo investigativo no Brasil ganhou contornos mais formais com a efetivação de avaliações externas e institucionais das décadas de 1980 e 1990. Identificamos o crescimento das pesquisas em torno da avaliação da aprendizagem, na década de 1980, e a intensificação das ações governamentais, de fundações e de organismos multilaterais na conformação das avaliações externas e institucionais, na década de 1990, como os dois principais fatores que impulsionaram o crescimento das investigações e críticas no campo da avaliação educacional.

Neste item, importa destacar a centralidade que as avaliações externas alcançaram nas últimas décadas, participando de um processo de reformas mais amplo,

²⁷ Para um debate mais verticalizado nesse sentido ver SAVIANI, Demerval. **Sistema nacional de educação: conceito, papel histórico e obstáculos para a sua construção no Brasil**. Trabalho apresentado na 31.ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 19 a 22 de outubro de 2008.

²⁸ Destacamos o termo *interna* por considerar que as avaliações externas também podem ter como foco a aprendizagem, embora, ao se falar das avaliações internas às escolas, às salas de aula, seja comum a utilização apenas do termo avaliação da aprendizagem. Ocimar Munhoz Alavarse define, em linhas gerais, que essas avaliações têm os professores como sujeitos e, como objetivo, a aprendizagem dos alunos, para fins de aprovação e reprovação, que é sistematizada em notas e conceitos. Lembra, ainda, que a avaliação interna da aprendizagem, tradicionalmente, classifica, seleciona e faz *rankeamentos*.

contextualizado no tópico anterior, comportando um processo de mudanças e permanências. Ainda que se trate de um processo recente e que não haja investigações sistemáticas para dimensionar seus efeitos no currículo e na prática docente, sua constante ampliação torna patente a importância que tais avaliações vão assumindo para a educação básica.

José Dias Sobrinho (DIAS SOBRINHO, 2002) aponta que, nos últimos quarenta anos, a avaliação passou por intensa transformação e ampliação, ultrapassando os muros da sala de aula e instalando-se no centro do poder, ganhando caráter público e político, tornando-se uma questão de Estado. Para o autor, a avaliação vinha assumindo um forte aspecto de vigilância, de controle, de responsabilização e de prestação de contas não à sociedade, mas aos governos e clientes, vinculando-se a uma cultura gerencialista e fiscalizadora. Assumia, assim, no denominado Estado-avaliador, as características de *accountability*: “[...] uma forma tecnocrática de valorar e um procedimento burocrático de exigir o cumprimento de obrigações” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 29). Essa mudança é entendida por Dias Sobrinho como paradigmática. Nesse modelo, as definições de qualidade não são comumente estabelecidas por educadores, mas, sim, por tecnocratas.

Dias Sobrinho (DIAS SOBRINHO, 2002) destaca a influência, nesse processo, de organismos multilaterais, como a Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, que não se limitavam a financiar e cobrar avaliações, mas interferiam, também, no estabelecimento de competências vinculadas aos seus interesses ideológicos hegemônicos, com destaque para a lógica da eficiência e para o vínculo entre escolarização, emprego e desenvolvimento (DIAS SOBRINHO, 2002). Para ele, há uma correspondência epistemológica e de objetivos entre os processos avaliativos e as reformas desencadeadas em vários países: o controle e a vigilância. A esse respeito, Dias Sobrinho afirma (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 40) :

Ela é um dos mais expressivos exemplos de um campo que tem recebido muitas denominações, mas todos eles guardam significados que remetem às mesmas fontes epistemológicas e a semelhantes efeitos e valores: racionalista, racional-científica, empirista, quantitativista, produtivista, efficientista, lógica, tecno-burocrática. Sua razão de ser é o controle, isto é, a verificação de legalidade, da regularidade, de conformidade e, sendo o caso, o constrangimento e a estigmatização pública, com base na autoridade técnica e legal.

Expressão enfática da centralidade que as avaliações assumem para as políticas educacionais, há, nessa análise, um enfoque nas forças que as pressões econômicas e as agências multilaterais tiveram na sua implementação, bem como a convicção de que tais procedimentos, em decorrência de suas opções metodológicas e de seus instrumentos, seriam incapazes de avaliar a educação. Essa percepção de Dias Sobrinho não é consensual no campo e é esse nosso objeto de exposição no item subsequente. No entanto, cabe destacar que as fontes epistemológicas elencadas por ele para validar a autoridade de tais avaliações são a base da argumentação apresentada em grande parte das matérias de *Veja* analisadas nesta dissertação, que recorrem à autoridade do conhecimento quantitativista para atestar a suposta irrefutabilidade de suas proposições. Essa característica é particularmente marcante nos artigos de Gustavo Loschpe, como veremos no Capítulo III.

Embora não tenha papel de destaque em sua discussão, a mídia, como espaço de luta, aparece nas reflexões de Dias Sobrinho (apud FREITAS, 2002). O autor alerta que, além da fragilidade dos testes padronizados de rendimento, a apropriação do resultado desses testes provoca usos errôneos e construção de significações pelos meios de comunicação, entendendo que a imprensa é um agente de setores organizados da sociedade civil que passa a exercer influência no campo da avaliação.

Heraldo Marelím Vianna (VIANNA, 2002), em texto publicado no mesmo seminário em que Dias Sobrinho expôs parte dos argumentos aqui mobilizados²⁹, compartilha do entendimento de que a avaliação educacional, sobretudo em nível de sistema, se baseia, fundamentalmente, no rendimento escolar, embora reconheça a existência, em muitos casos, de coleta simultânea de dados. Vianna converge com Dias Sobrinho na abordagem da complexidade do campo e da necessidade de considerar

²⁹ Trata-se de seminário realizado no dia 26 de novembro de 2001, com o apoio da Fundação Ford e da Faculdade de Educação da UNICAMP, que teve como área temática os eixos: “Ensino, avaliação e formação de professores”. Reuniram-se quinze estudiosos do campo da avaliação: Luiz Carlos de Freitas, organizador, Heraldo Marelím Vianna, Hermengarda A. Ludke e José Dias Sobrinho, responsáveis pela produção e exposição dos textos que impulsionaram o debate, e os debatentes Benigna Maria F. Villas Boas, Dilvo I. Ristoff, Ednéia Consolin Poli, José Francisco Soares, Francisco Gonçalves Filho, Helena Costa Lopes de Freitas, Mara Regina Leme de Sordi, Maria Márcia Sigrist Malavazi, Regina Helena Bertagna, Sandra Maria Zakia L. Sousa e Telma Mildner.

múltiplas variáveis no processo de aprendizagem, além de afirmar que as décadas de 1980 e 1990 constituíram o momento de aceleração da investigação e implementação da avaliação de sistemas educacionais.

Ao abordar a implementação do Saeb no início de 1990, Vianna (VIANNA, 2002) aponta que a proposta adotou um modelo de estudo de fluxo e produtividade da UNESCO, destacando também a participação de organismos, como o Banco Mundial, no processo de implementação dessa avaliação. O grande problema do Saeb seria, segundo Vianna, os impactos restritos da disseminação de seus resultados no sistema de ensino básico, não atendendo a diversidade de interesses e necessidades “das várias clientelas educacionais” (VIANNA, 2002, p. 68). É interessante observar que essa avaliação da baixa validade consequential do Saeb se dá há mais de uma década do início do exame.

Heraldo Marelim Vianna também aponta para a importância que as avaliações externas têm assumido, mas, ainda que indique suas limitações e desafios, tem uma percepção positiva dos exames implementados pelas instâncias governamentais e destaca a importância de se ampliarem os impactos das avaliações em curso, entendendo que as experiências ainda são escassas no cenário nacional. Cabe lembrar que esse pesquisador participou ativamente do planejamento e implementação de muitos desses processos de avaliação promovidos pelo Inep (1987/1988), que produziram a atmosfera para a criação do Saeb.

Ao abordar o avanço das políticas avaliativas no Brasil, Sousa e Oliveira (2003) consideram que elas estariam fomentando “uma lógica de gerenciamento da educação” e reconfigurando a noção de educação pública, supondo que as diferenças no interior desse sistema seriam condições de produção de qualidade. Em outros termos, entendem que as avaliações externas em curso estavam atreladas à fomentação de competitividade, dentro das escolas públicas e entre elas, concebendo-as como condição para gerar qualidade: uma lógica que subverteria a percepção de equidade do sistema de educação pública. Os autores indicam, ainda, que esse *ethos* competitivo estaria alterando o funcionamento e o modo como se organiza o trabalho escolar, existindo, nesse processo, um enaltecimento do capitalismo de livre-mercado.

Em outra abordagem, na qual relaciona avaliação e gestão, Sousa (2007) aponta como característica dos procedimentos avaliativos a ênfase nos resultados, no mérito, no desempenho (da escola, dos docentes e dos alunos), na classificação e nos dados quantitativos. Nesse apontamento, a autora volta à ideia da subversão da universalização e da equidade na prestação da educação pública, vinculando a associação entre qualidade, classificação, seleção e competitividade à exclusão.

O sistema de avaliação pública da educação básica estaria vinculado, portanto, a uma reordenação dos modelos de regulação em que o Estado-executor abre espaço para o Estado-regulador ou avaliador, conduzindo processos de descentralização e ampliação da autonomia das escolas e de seus trabalhadores, que passariam a ser monitorados e responsabilizados por sua ineficiência ou eficiência em decorrência dos resultados apresentados nas avaliações externas. Para Freitas, esse processo é entendido como uma re-centralização político-administrativa que se dá a partir do controle de resultados por meio de programas e projetos que são justificados “[...] pela função supletiva e de apoio técnico da União” (FREITAS, 2007, p. 192).

Cabe ressaltar que as perspectivas que alertam para o deslocamento do controle do processo para o produto, das estruturas intermediárias para a ponta, não retiram das avaliações externas, mesmo aquelas que acontecem apenas no término de uma etapa de ensino, sua importância na produção de dados e informações que subsidiem interpretações e instrumentalizem ações de intervenção na educação básica. Assim, concebemos a crítica da sobreposição produto / processo mais direcionada aos usos dos resultados dessas avaliações do que à negação da importância da existência de avaliações realizadas por agentes externos que se deem ao término ou ao longo de uma etapa de ensino. Importa observar que a ênfase dada a esse deslocamento, da estrutura intermediária para a ponta, deve ser compreendida em sua inserção em um contexto de reforma mais amplo, já apresentado no capítulo anterior.

Dentro do contexto das reformas educacionais das décadas de 1980 e 1990, as avaliações externas emergiram com o propósito de gerar informações que possibilitassem ações reguladoras das instituições educativas, ações que estavam e estão condicionadas ao conceito de qualidade na educação concebido pelos agentes executores de tais políticas avaliativas e que determinam as estratégias que

são definidas para alcançá-las. Interessa perceber que os setores políticos que agenciaram a implementação das avaliações externas no cenário nacional, sobretudo durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, e seus instrumentos e possíveis usos foram os focos iniciais dessas críticas, que se direcionavam a oposições, como processo / produto, quantitativo / qualitativo, público / privado.³⁰ Embora tais oposições ainda ocupem um espaço de destaque no campo da educação, suas distâncias têm sido relativizadas e suas análises verticalizadas em novas bases, sobretudo diante da emergência de novas forças políticas. Se a oposição entre público e privado permanece demarcando diferentes posições políticas no campo avaliativo e educacional, não constatamos a mesma força na preservação da suposta dicotomia entre processo / produto e quantitativo / qualitativo. O debate sobre o conceito de qualidade vinculado às avaliações externas, que definiriam seus instrumentos e usos, passa, assim, a assumir papel de centralidade.

As definições de qualidade estão na base da escolha dos instrumentos de avaliação, de seus usos e da compreensão das estratégias necessárias para viabilizar sua conquista, as quais podem ir de premiações e sanções, como bonificações salariais, à pressão social da divulgação de *rankings*, ou, em outra frente, às políticas de ações afirmativas direcionadas para viabilizar recursos e formação.

Compreendemos, portanto, que as políticas de avaliação foram concebidas como mecanismos de prestação de contas, de fomentação de políticas públicas corretivas e de indução ao aperfeiçoamento das instituições de ensino, que estiveram ou não associadas a políticas de premiação, sanções ou privatizantes. São nessas associações que localizamos o grande foco de tensão no campo. Entendemos que a prestação de contas se dá em diferentes frentes e hierarquias, indo dos agentes governamentais em relação aos agentes financiadores de programas, aos entes federados em relação à União e aos trabalhadores da educação e seus agentes empregadores.

³⁰ Essas críticas e jogos de oposição foram amplamente abordados em dois seminários que aconteceram na Unicamp em 2001 e 2002 e reuniram importantes pesquisadores da área. Ver FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002; FREITAS, L. C. (Org.). **Questões de avaliação educacional**. Campinas, SP: Komedi, 2003; FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas, SP: Komedi, 2003.

A centralidade que as avaliações externas e os testes de larga escala vão ocupar no cenário das políticas educacionais é ponto pacífico entre os pesquisadores do campo. A divergência localiza-se na continuidade de tais políticas e, sobretudo, nos seus instrumentos, matrizes e usos, assim como nos sujeitos que participam do processo de estabelecimento e operacionalização dessas avaliações. No tópico que segue, propomos uma divisão desses grupos de investigação em três correntes que sustentariam diferentes representações sobre as avaliações externas e o conceito de qualidade na educação a elas associado. Essa divisão é essencial para a análise exposta no Capítulo III, permitindo-nos evidenciar o grupo ao qual se associam os argumentos elencados em *Veja* e o nosso posicionamento nesse campo.

2.3 MARCOS TEÓRICOS, GRUPOS DE INVESTIGAÇÃO E DISPUTAS EM TORNO DO CONCEITO DE QUALIDADE

➤ **Marcos teóricos do campo da avaliação**

Apoiado em farta bibliografia norte-americana, José Dias Sobrinho (2003) identifica cinco tendências que marcaram distintos momentos do processo de investigação e implementação das avaliações educativas, uma vez que o autor entende que a formação desse campo tem como matriz teórica os EUA.

O primeiro período, denominado pré-Tyler, situado entre o final do século XIX e o início do século XX, foi marcado pelos testes de inteligência e ortografia de Binet e Rice e pelos instrumentos de medir de Thorndike, fase em que os conceitos de avaliação e medida eram intercambiáveis (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 16).

O período seguinte teve em Tyler seu expoente, autor que cunhou a expressão *avaliação educacional*. Esse período foi marcado pelo aperfeiçoamento dos instrumentos técnicos e pela preocupação com a gestão científica e o desenvolvimento curricular, constituindo os objetivos educacionais o centro das avaliações. A ambição de se eliminarem as margens de erro evidencia, nesse período, a manutenção de um paradigma de racionalização científica e uma

ideologia utilitarista já vinculada à ideia da eficiência, como expresso na citação que segue (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 19-20):

De acordo com o paradigma de racionalidade inspirada na indústria, a escola deve ser uma instituição útil ao desenvolvimento econômico. Adquirindo com o tempo roupagens diferentes, essa pedagogia guarda em seu núcleo duro a ideia da eficiência. [...] A avaliação tornou-se, então, um instrumento para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos pedagógicos e administrativos.

Essa conceituação de avaliação, comprometida com a ideologia da eficiência e da racionalidade instrumental, teve ampla acolhida nas políticas públicas, e uma de suas manifestações foi a modalidade da *accountability*, que pode ser entendida como responsabilidade de demonstrar eficiência e produtividade. Dias Sobrinho (2003, p. 21) afirma que, por exercer funções reguladoras e classificatórias, esse modelo avaliativo é ainda amplamente utilizado por governos e agências contratadas por eles.

O terceiro período foi identificado pelo autor como a *Era da inocência*, denominação decorrente do descrédito da geração de 1946 a 1957 quanto à avaliação e à educação.

No quarto período, denominado *Realismo*, situado entre o final dos anos 1950 e o início da década de 1970, a ampliação de investimentos nas políticas sociais do governo Kennedy provocaram a ampliação da *accountability*. Os novos programas deveriam ser avaliados em termos de custo / benefício e requeriam, diante de sua complexidade, mecanismos mais adequados para produzir diagnósticos. Destacaram-se nesse período os autores Cronbach (1963) e Scriven (1967). O primeiro superou a ideia dos objetivos como centro condutor das avaliações e considerou que as decisões a serem tomadas deveriam ocupar esse lugar de centralidade. As comparações com unidades externas abriram espaço para a avaliação das estruturas específicas dos programas e para a adoção de mudanças ainda durante o seu desenvolvimento. Já Scriven contribuiu para a distinção entre funções e objetivo, distinguindo a *avaliação formativa*, que se realiza ao longo do processo com introdução de modificações, da *avaliação somativa*, realizada depois de terminado um processo para verificar os resultados.

O último período, denominado *Profissionalismo*, caracterizou-se pela consolidação de um campo de investigação ligado à avaliação. Dias Sobrinho (2003) destaca a permanência das influências teóricas de Cronbach e Scriven, a ampliação do enfoque qualitativo e a superação do alcance meramente descritivo e diagnóstico da avaliação, que passou a ser entendida como processo pelo qual se determina o mérito ou o valor de alguma coisa.

Apesar dessa sofisticação no entendimento dos conceitos e dos processos avaliativos, o autor afirma a persistência da crença na objetividade, ligada ao conceito de escola eficaz, e da tradição positivista, na qual sofisticação técnica é sinônimo de resultados precisos. Dias Sobrinho (2003, p. 27) critica essa permanência e posiciona-se crítico à neutralidade da tecnologia panfletada por esse grupo.

A avaliação se torna cada vez mais complexa à medida que considera insuficientes os procedimentos meramente descritivos e reclama a consideração de aspectos humanos psicossociais, culturais e políticos, onde não há consensos prévios e os entendimentos precisam ser construídos. [...] O campo da avaliação, ao crescer em complexidade e se inserir mais declaradamente no âmbito político e social, incorporou as contradições, que não são meramente epistemológicas, mas sobretudo resultam de distintas concepções de mundo. A avaliação se assume, então, como política e de grande sentido ético.

Para o autor, a perspectiva tecnológica é a que tem recebido a mais ampla aceitação no mundo, e é subsidiária da ideia de racionalização das instituições educacionais para que se tornem mais parecidas com empresas. Essa perspectiva vai ser amplamente percebida nas matérias de *Veja* avaliadas no Capítulo III, tornando evidentes as associações epistemológicas que validam seus argumentos.

➤ **Grupos de investigação e disputa em torno do conceito de qualidade**

A partir de nossa aproximação e leitura dos autores vinculados ao campo da avaliação educacional, identificamos três grupos de investigação que se têm estruturado no campo das avaliações externas no Brasil. Esse recorte procurou mapear consensos e definir as linhas gerais de pensamento referentes às

avaliações externas e à definição de qualidade na educação. Lembramos que essa delimitação não desconsidera dissensos dentro desses coletivos.

O primeiro grupo assume um posicionamento mais crítico com relação às avaliações externas, aos testes de larga escala e aos indicadores em curso no País. Alega imprecisão de seus instrumentos e denuncia a reducionista associação entre seus resultados e a qualidade na educação. Projeta impactos negativos desencadeados pelos testes, como o uso de seus resultados para a definição de políticas de responsabilização, que estariam estimulando a competitividade, reproduzindo relações de mercado na educação e caminhando na contramão de políticas inclusivas e solidárias. Mildner (apud. FREITAS, 2002), Arelaro (2003), Esteban (2011), Casassus (2011), Malavasi (apud. FREITAS et.al., 2011) e Sordi e Ludke (2009) são autores que vinculamos a essa primeira corrente.

Luiz Carlos Freitas (2011), que também associamos a esse grupo, aponta a reestruturação das avaliações para fins restritos à pesquisa. Esse autor esteve à frente da fundação do denominado “Movimento contra os Testes de Alto Impacto na Educação”, que envolve vários pesquisadores do campo e tem como objetivo principal combater o uso de testes de alto impacto em educação (*high-stakes testing*)³¹. Freitas (2011) parte da análise dos impactos de políticas avaliativas de larga escala em outros países, como os EUA e o Chile, para afirmar suas projeções de consequências no âmbito nacional, como o estreitamento curricular, as fraudes ou manipulações dos resultados, assim como o malogro na melhoria da qualidade, chegando a apostar na sua retração. O autor define a primeira geração que implementou a cultura da avaliação no Brasil como neotecnicista e estreitamente vinculada aos interesses empresariais e produtivistas. Esse grupo estaria privilegiando estratégias de controle, competitividade, meritocracia e responsabilização, imprimindo à educação uma lógica direcionada aos interesses de mercado.

³¹ O Movimento Contra Testes de Alto Impacto foi criado em 19 de outubro de 2010 durante a 33.^a Reunião Anual da Anped, em Caxambu (MG), com a presença de 48 pessoas em sua reunião de fundação, da qual fez parte a pesquisadora desta dissertação, e mais dezoito adesões feitas em listas de apoio durante o encontro por pessoas que não puderam estar na reunião inicial de fundação, totalizando 66 membros fundadores oriundos de vários estados brasileiros. A reunião ocorreu no Hotel Glória.

Para Freitas (2011), os testes deveriam ser utilizados apenas como importantes ferramentas de pesquisa. O autor associa as políticas de responsabilização à privatização e ao controle do comportamento humano a partir do “medo”, afirmando ainda que elas não conduzem à conquista da qualidade na educação. Reclama por um Inep mais investigativo e apoiador, que retome uma vocação de pesquisa, e alerta para a necessidade de qualificar pesquisadores independentes de governos e da indústria educacional para o monitoramento dessas avaliações, o que implicaria pressões para a publicização das bases de dados. Nesse sentido, percebemos que, embora Freitas assuma um posicionamento de crítica aos testes de larga escala, questionando sua definição como avaliação e a validade de seus resultados e usos, considera a importância de instrumentalizar pesquisadores no campo da avaliação e alerta para a importância da transparência, do acesso e da análise de seus instrumentos e dados. Para Freitas (2011, p. 29), é necessário resgatar os testes “[...] da visão de mercado, da cultura de auditoria e de sua condição de instrumento para alavancar a privatização do ensino público e/ou apenas atender exigências empresariais de redirecionamento de fluxo de mão de obra”.

Em um segundo grupo, reunimos pesquisadores que assumem um posicionamento crítico sobre os processos avaliativos em curso, questionando, sobretudo, os usos de seus resultados, direcionados para políticas de bonificações e/ou de penalizações dos trabalhadores da educação. No entanto, alertam para a necessidade das avaliações externas, percebendo avanços no processo em curso. Esses autores defendem o uso mais responsável dos resultados, de forma a direcioná-los para a fomentação de políticas públicas que concretizem o direito de todos à educação de qualidade. Nesse grupo de interpretação, localizamos os seguintes pesquisadores: Glass (1990), Afonso (2000), Nevo (2006), Haddad (2008), Oliveira (2005, 2007, 2009), Horta Neto (2010), Sousa (2003, 2009, 2010) e Moraes e Alavarse (2011).

Sousa e Oliveira (2010), ao se dedicarem a análises dos resultados produzidos por avaliações estaduais da educação (Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e São Paulo), buscaram elementos para compreender como esses resultados têm, efetivamente, informado a formulação e implementação de políticas educacionais, discutindo seu potencial para tornar-se um marco da política educacional “[...] que

efetivamente interfere na gestão das redes de ensino e das escolas” (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 793).

Outro autor que destacamos nesse grupo é Davi Nevo (2006) que, em diálogo com Stake (1967) e Guba e Lincoln (1981), define a avaliação educativa como um ato de coleta de informações sistemática sobre a natureza e a qualidade de objetos educacionais, destacando a combinação entre descrição e julgamento. Diante da percepção de que os processos avaliativos em larga escala não vão retrair e que a prestação de contas, a eles atrelada, tende a aumentar, Nevo (2006) defende uma reação proativa que parta da instrumentalização dos profissionais da educação no campo da avaliação. Aposta no diálogo crítico entre avaliações externas e internas para a sofisticação desses processos. A partir dessas intermediações, Nevo (2006) visualiza novas possibilidades para a superação dos desequilíbrios em curso, nos quais predominam a concepção burocrática, unilateral na responsabilização e de sobrevalorização do desempenho do aluno. Construídas pelos múltiplos agentes envolvidos na educação, a ampliação e a sofisticação das avaliações internas seriam, para esse autor, a reação mais indicada para avançar na ampliação e qualidade dos dados e informações, permitindo análises mais substanciais sobre as realidades e promovendo planos de ações mais assertivos. Nevo (2006) advoga uma reação que passa pelo desenvolvimento de instrumentos avaliativos internos, e não pela negação ou eliminação das avaliações externas.

Cabe destacar nossa percepção que o Enem não se enquadra na concepção de avaliação sustentada por esses dois grupos e que a configuração que o Exame vem assumindo, com ênfase nos objetivos classificatórios e hierarquizadores, conduz à não sustentação de sua validade como instrumento de diagnóstico, medida de qualidade na educação ou instrumento de democratização, conforme tem sido difundido nos documentos oficiais e na imprensa.

Um terceiro conjunto de autores por nós agrupado entende como positivas as avaliações externas da educação, os testes de larga escala e os indicadores, concebendo que a existência de exames cognitivos em larga escala e a publicização de seus resultados já representam, em si, avanços para a conquista de qualidade na educação. Esse grupo tem como foco de discussão a qualidade dos instrumentos de avaliação, seus procedimentos, enfoques e critérios, analisando suas

potencialidades e limites. Vê com simpatia mecanismos de *accountability* e de cobranças de resultados atrelados a premiações e sanções, apostando nas parcerias público-privadas como instrumento para a melhoria da qualidade na educação. A formação de qualidade é por esse grupo diretamente associada à necessária formação de capital humano, em uma clara relação entre a educação e as demandas do mercado de trabalho. São referências desse grupo os seguintes pesquisadores: Stecher (2002), Heyneman (2005), Soares (2005), Schwartzman (2005, 2011), Veloso (2011), Menezes Filho (2011), Fernandes e Gremaud (2009) e Fernandes (2011).

Brian Stecher (2002) diferencia-se do grupo referido por colocar em questão os impactos dos testes. Para o autor, ainda são restritas as pesquisas que avaliam os efeitos dos testes em relação seja ao seu potencial para mudar práticas educativas e promover reformas comportamentais, seja ao significado dos resultados para avaliar essas mudanças. Apesar de perceber como ainda precários os dados existentes elencados majoritariamente em estudos de caso, é a eles que o autor recorre para analisar tendências aí indicadas, mapeando efeitos positivos, negativos e neutros das políticas avaliativas e de responsabilização. Alguns fatores apontados como neutros, positivos ou negativos têm sua colocação nesses critérios condicionada pela concepção de educação e avaliação de Stecher. Como exemplo, podemos referir-nos ao alinhamento do ensino à norma, à reorganização do tempo de instrução, à associação de esforço à recompensa e à lógica da competitividade como estímulo para melhoria da qualidade, indicados como fatores positivos, avaliação que não é consensual. Importa-nos destacar que a presente pesquisa põe em questão a excessiva confiabilidade nesse indicador e em sua capacidade de gerar um real avanço na qualidade da educação, pensando a qualidade para além da proficiência acadêmica e com equidade. Embora entenda que os testes de alto impacto têm sido uma política relativamente potente, o autor identifica no avanço das investigações sobre seus efeitos fator primordial para minimizar os impactos negativos e maximizar os positivos.

Os diferentes trabalhos aqui agrupados apresentam estratégias diferentes para atingir objetivos aparentemente semelhantes, como o que aponta para a garantia do direito de todos a aprender. Acreditamos que a grande diferenciação, no que concerne a esse objetivo, esteja nas estratégias para alcançá-lo e no enfoque maior

ou menor dado aos aspectos cognitivos. A fala de Soares³² (2002, apud FREITAS, 2002, p. 111), ao afirmar sua tranquilidade quanto à limitação das avaliações ao cognitivo, é ilustrativa dessa diferenciação:

Estou absolutamente em paz com a idéia de que toda criança tem que saber ler. É um escândalo encontrar uma escola com um grande grupo de crianças de 10 anos que não sabem ler. E saber ler é algo suficientemente bem definido para ser verificado, quantificado. É claro que a escola deve ter outros objetivos muito mais difíceis de serem medidos e que, se dependessem de mim, não seriam medidos.

Para esse pesquisador, a ambição parece ser alcançar, com a maior precisão possível, o efeito da escola sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos, buscando isolar variáveis como as decorrentes dos fatores socioeconômicos. Embora o autor não reduza a educação escolar ao aspecto cognitivo, é sobre ele que direciona o enfoque avaliativo. Em contraposição a essa concepção, Esteban (2011) acredita que a “pedagogia do exame” ressalta a dimensão técnica do processo ensino-aprendizagem, aumenta as desigualdades e as práticas classificatórias bem como minimiza a educação como projeto sociocultural. A autora acrescenta (ESTEBAN, 2002, p. 262):

Os exames de larga escala, estandardizados, com publicização dos resultados, não são suficientes para uma efetiva avaliação da educação brasileira e não produzem os conhecimentos necessários à democratização do acesso ao conhecimento, condição fundamental para uma educação de qualidade.

Os enfoques diferenciados desses autores estão em outra questão basilar para esta análise: nas diferentes representações de qualidade que são tecidas e reivindicadas por esses grupos de pesquisadores. Essa temática ganha relevo em relação ao avanço das avaliações externas e diante da iminente superação da garantia de acesso de todos à educação, que alça a qualidade à posição de desafio prioritário nas próximas décadas.

Identificamos três eixos de representações de qualidade que estão associados às correntes elencadas para a avaliação externa.

³² José Francisco Soares é professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), foi membro do Conselho Consultivo do INEP, do Conselho Técnico do Instituto Nacional para la Evolución de la Educación – México (INEE) e do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (Game), da FAE/UFMG.

O primeiro eixo autointitula-se “no caminho da contramão” e apresenta uma definição que não se pretende porta-voz do estabelecimento de um consenso sobre qualidade. Aposta em um intercâmbio transformador entre o endógeno e o exógeno na negociação e construção da qualidade, o qual combinaria avaliação sistêmica, institucional e da aprendizagem.

A “qualidade negociada” (FREITAS et al., 2011) assumiria contornos de uma contrarregulação, regulação alternativa, ou regulação contra-hegemônica que poderia emergir das escolas. O único aspecto entendido como não negociável por esse primeiro eixo é o direito das crianças a aprender. Para essa corrente, a educação escolar não se reduz a aspectos cognitivos; abrange uma educação comprometida com a formação humana e com a transformação social. Para Arelaro (2003), a qualidade da educação relaciona-se à democratização do acesso e permanência e à gestão democrática da escola.

O conceito de “qualidade negociada” (FREITAS et al., 2011, p. 36) parte da ideia de compromissos compartilhados entre comunidade escolar e Estado, em um processo bilateral de responsabilização. O conceito é proveniente dos estudos de Ana Bondioli (2004), referentes à experiência italiana, e reforça uma tradição de conceber a avaliação educacional no Brasil ancorada por autores como Ludke (1984), Saul (1988) e Dias Sobrinho (2003).

Freitas et. al. (2011) citam Bondioli para uma definição do que se denomina “qualidade negociada” (BONDIOLI, apud FREITAS et al., 2011, p. 14):

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser.

Essa representação de qualidade, ao valorizar compromissos e responsabilidades compartilhadas (Estado / comunidade), contrasta com a lógica liberal de imposições verticalizadas, ainda que eivadas, segundo esses autores, de uma suposta participação e de um desequilíbrio da responsabilização direcionada sobretudo à gestão e ao corpo docente.

O segundo eixo põe em questão a sobrevalorização das avaliações com foco no resultado como indicador determinante ou como único indicador da qualidade. Propõe a sofisticação dos processos avaliativos, que incluiriam outros aspectos além do da aferição das proficiências acadêmicas, reivindicando uma definição legal de padrões de qualidade que, construída de forma pactuada, envolveria outros aspectos da ação educativa, como insumos e processos (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005). Os indicadores não estariam, assim, reduzidos a uma mensuração dos resultados via “testagens” cognitivas, devendo incluir outros índices de padrão de qualidade que seriam estabelecidos de forma pactuada pelos grupos interessados e convertidos em pressupostos legais.

Cabe ressaltar que a garantia de um padrão de qualidade na educação é um direito constitucional (Inciso VII, Art. 206), estabelecido na Carta de 1988, que também dispõe sobre a equalização de oportunidades educacionais (Art. 211, parágrafo 1.º), determinando a vinculação, por esfera administrativa, de recursos a serem aplicados para a realização dessas finalidades (Art. 212). O direito à educação de qualidade também é resguardado pela LDBEN, como indicam Oliveira e Araújo (2005, p. 17):

A lei prescreve que o dever do Estado para a efetivação do direito à educação será concretizado mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínima, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem” (inciso IX. Art. 4.º). Além disso, prevê que a União, em regime de colaboração com os entes federados, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, com base em um custo-aluno mínimo que assegure um ensino de qualidade.

Todavia, as imprecisões na definição de um padrão de qualidade e de indicadores que definam o cumprimento desse direito dificultam o acionamento jurídico decorrente do descumprimento dessa prerrogativa legal. Essa constatação apresenta-se no artigo “Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação”, de Oliveira e Araújo (2005), no qual defendem a necessidade do estabelecimento legal de indicadores de qualidade pactuados, que criem condições de efetivação do princípio constitucional, indicadores que tornem o direito compreensível à população e, portanto, exigível judicialmente. A esse respeito os autores afirmam (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 21):

[...] pensar numa política de financiamento articulada à negociação de indicadores de qualidade configura-se numa espécie de contrato em que se define o que se espera das escolas e a forma de alcançar esses objetivos, a partir de variáveis sociopolíticas de cada sistema escolar e de cada escola, a fim de amenizar os históricos padrões de iniquidade e ineficiência e, ao mesmo tempo, estabelecer padrões de qualidade de ensino que sirvam de medida de igualdade para a efetivação do direito à educação, tornando-o passível de demanda jurídica caso a oferta irregular seja considerada como uma oferta que se distancia desses padrões de qualidade pactuados.

A inexistência de indicadores que definam, legalmente, um padrão de qualidade não impede que indicadores sejam tacitamente estabelecidos por um entrecruzamento de ações e discursos. As avaliações ou os testes de larga escala têm-se constituído como indicadores privilegiados da qualidade na educação. Acreditamos que a forte aceitação e a validação social desses indicadores estejam intimamente conectadas com as apropriações e representações das avaliações externas e dos testes de larga escala e seus resultados veiculados na imprensa nacional. Em outras palavras, a inexistência dessa definição legal pode gerar o estabelecimento tácito de uma definição pelas forças de mercado e sociais mobilizadas para reproduzi-la em diferentes suportes de informação, com destaque para a mídia, estratégia amplamente utilizada pelo terceiro eixo aqui identificado.

Dessa forma, ao analisarmos as representações do Enem em *Veja* e sua associação com um conceito de qualidade da educação, temos como hipótese que a replicação dessa representação pode gerar o estabelecimento de um senso comum que colabore para validação desse eixo propositivo, silenciando as vozes que tentam envolver os trabalhadores da educação na construção de um conceito de qualidade seja como conquista interna, seja como indicadores normativos, deixando-se de distinguir, como propôs Madaus (1998), entre o papel auxiliar ou o central ocupado pelos testes, que vincula a estes últimos a ameaça de um imperialismo psicométrico.

Pensamos que o terceiro eixo associa, sem grande problematização, as avaliações externas e os testes de larga escala à qualidade, entendendo que os resultados dos testes são indicadores válidos, medidores de qualidade da educação, e podem, portanto, diagnosticar o malogro ou sucesso dos processos que envolvem a ação educativa. Para esse eixo, políticas que estimulem a competitividade entre as escolas, mediante a divulgação dos resultados dos testes, são uma poderosa estratégia para fomentar o aumento da proficiência acadêmica dos alunos, gerando,

consequentemente, a melhoria da qualidade. Tal eixo aposta ainda em políticas de bonificações e sanções, assim como na positiva associação entre o público e o privado, promovendo na escola uma cultura gerencialista que se aproxima das práticas de mercado. Outra forte característica desse grupo é a defesa de que não há uma relação direta entre aumento de gastos na educação e aumento da qualidade. A esse respeito, Heyneman (2005, p. 41) afirma que “[...] os sistemas educacionais mais ricos não são necessariamente mais eficientes”, tecendo comparações com base nas taxas de promoção da primeira para a terceira série em regiões da Ásia, África e América. Para esse autor, uma nação não pode pretender melhorar a educação sem que tenha algumas medidas confiáveis a respeito de educação de qualidade (HEYNEMAN, 2005).

Ao criticar o sistema de avaliação da educação básica no Brasil, Heyneman (2005, p. 47-48) aponta três problemas principais. O primeiro é seu baixo impacto sobre as escolas, a respeito do qual alerta que os dados gerados não são interpretados e utilizados. O segundo são suas consequências pouco significativas, sobre o qual questiona se há função para a avaliação caso esta não gere prestação de contas à sociedade. O terceiro problema diz respeito aos seus objetivos em relação aos diferentes clientes, acerca do qual comenta que o não envolvimento de pais e professores na realização dessas avaliações gerou um distanciamento negativo que os fez perceber as avaliações como realizações administrativas. Em seguida, o autor aponta algumas soluções a partir de referências que entende como positivas na realidade estadunidense: a combinação de incentivos com programas de assistência educacional, destacando a necessidade de exigir consequências ao distribuir recursos, e a adoção do sistema de *vaucher*, que possibilitaria às famílias escolherem as escolas, tornando-as mais atentas para os resultados dos testes e aumentando a pressão social pela qualidade.

Veloso (2011), outro autor que participa desse eixo, parte das observações de um programa que analisa como promissor nos Estados Unidos, o *Teach for America* (TFA), criado em 1989, para sugerir três mecanismos que poderiam elevar o aprendizado dos alunos provenientes de ambientes desfavoráveis, “[...] de uma forma eficiente em termos de sua relação custo benefício”. Nas palavras do autor:

Além de reter bons professores, é importante criar incentivos para que os autores envolvidos e, em particular, os professores sejam induzidos a direcionar suas ações para obtenção de melhores resultados. [...] Embora os resultados dependam em grande medida de suas circunstâncias específicas, três mecanismos institucionais geralmente estão presentes, de forma isolada ou em conjunto: *accountability*, competição e descentralização com autonomia das escolas (VELOSO, 2011, p. 222).

Ainda dentro dessa perspectiva, Naercio Aquino Menezes Filho (2011) alerta que o crescimento da economia nacional não está mais baseado somente na acumulação de fatores (capital e trabalho), dependendo fundamentalmente de inovações que exigem trabalhadores qualificados. O autor localiza como um dos grandes desafios do Brasil a formação de capital humano, processo que se daria com o avanço de uma qualidade vinculada a habilidades e competências direcionadas para a demanda desse mercado.

A posição desses autores exemplifica os principais eixos de defesa do terceiro grupo e deixa evidente a oposição entre os dois primeiros grupos e este último. Os primeiros eixos têm concepções de qualidade muito próximas, embora apostem em estratégias diferenciadas para alcançá-la. Ambos negam a possibilidade de que estratégias competitivas e a associação entre o público e o privado possam gerar equidade e garantir o direito de todos a uma educação de qualidade; antes apostam que tais estratégias aprofundam desigualdades. Embora também estejam preocupados com o efeito da escola sobre o desenvolvimento cognitivo e humano do aluno, extrapolam esse espaço e não deixam de alertar para as contradições socioeconômicas que limitam esse efeito.

Demarcamos que o conceito de avaliação e qualidade da educação que aparece nas matérias analisadas em *Veja* está estreitamente vinculado ao terceiro grupo aqui identificado e, embora seja possível perceber a existência de outros grupos de atuação na luta pela conquista de qualidade na educação nas publicações, eles são citados exclusivamente como forças esquerdistas que tentam impedir o “progresso” do País, que hoje, mais do que nunca, estaria condicionado à formação de capital humano. As referências aos dois primeiros grupos na Revista são arremedos de citações que têm o intuito de antecipar argumentações contra críticas previsíveis, o que denota um silenciamento dessas forças sociais dentro desse espaço midiático

sob o estigma de tratar-se de argumentos ideológicos, e não de proposições empíricas e verificáveis.

Avaliamos que as lutas que se travam por essas significações, os espaços de poder que ocupam, as pesquisas sobre seus possíveis impactos e a meta-avaliação são elementos-chave para compreender a conformação e os rumos da qualidade na educação e das avaliações externas no Brasil, possibilitando a instrumentalização de pesquisadores e trabalhadores da educação para a condução de ações responsáveis diante dos novos desafios e demandas para a educação nacional. Por não desconsiderarmos que as avaliações externas possam produzir importantes informações para a melhoria da qualidade do ensino e por entendermos que o debate em torno da definição legal de indicadores de qualidade se torna imprescindível diante dos novos desafios da educação nacional, posicionamo-nos em consonância com a segunda corrente de interpretação identificada. Concordamos com Oliveira (2007), quando afirma que estamos diante da produção de novos processos de desigualdade, e entendemos que o enfrentamento desses novos desafios depende do avanço na compreensão crítica combinado com pesquisas empíricas no campo das avaliações educacionais. Esse entendimento parte da percepção de que a luta pela equalização da qualidade passa, necessariamente, por avanços nas avaliações internas e externas da educação, dentro de uma perspectiva formadora e comprometida com uma escolarização que garanta a proficiência esperada para todos os alunos nos diferentes níveis da educação básica, e de que o Enem não se integra nesses objetivos.

Cabe alertar que a gama de autores que se dedicam ao estudo das avaliações externas e da qualidade na educação não é redutível às classificações aqui criadas, nem elas comportam homogeneidade entre os autores que agrupamos nesses diferentes eixos. Não obstante, corremos o risco dessa redução, que muitas vezes abandona aspectos mais complexos desse debate para a composição dos eixos propostos, por entendermos que eles são indispensáveis para localizarmos os argumentos apresentados em *Veja* como advindos de uma rede de autores e forças sociais que lutam pela representação de um determinado conceito de qualidade na educação, conceito que, todavia, não é consensual dentro do campo educacional. Assim, essa sistematização das bases argumentativas dos setores que constroem

essas representações colabora para identificarmos de forma mais simplificada os grupos que disputam o objeto educação.

Finalizamos este tópico chamando atenção para os efeitos gerados pela não exposição dessa luta de representações em *Veja*. Ao não problematizar o conceito de qualidade na educação, ao criar uma imagem de consenso e ao desautorizar a manifestação de outras forças sociais em suas publicações, a Revista cria uma falsa impressão de unidade em torno do entendimento do que é qualidade na e para a educação e da qualidade desejada. No entanto, essa ausência de transparência na conceituação do termo ou na exposição dos debates que se travam em torno dele não significa ausência do entendimento que se tem de qualidade nas matérias analisadas. Esse entendimento é legível no vocabulário mobilizado para a composição dos textos, em suas imagens, exemplos, indicadores citados, argumentos, receituários, enfim, nos protocolos de escrita, ou seja, nas formas como se dão a ler essas informações no suporte impresso, protocolos que serão um dos eixos de nossa análise sobre a fonte impressa.

Antes de avançarmos nesse objetivo, faremos uma análise diacrônica do Enem nos relatórios pedagógicos publicados pelo Inep, de 1999 a 2007, e nas normativas referentes a esse exame até o ano de 2010. O propósito dessa análise é perceber como as mudanças nos objetivos do Exame, em seus instrumentos e matrizes bem como na forma de divulgação dos resultados são representadas pela cobertura de *Veja*, além de possibilitar uma avaliação sobre o histórico do Exame, a transparência e as formas de publicação de seus dados pelos órgãos oficiais.

2.4 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: LEITURA DIACRÔNICA COM BASE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Na intenção de recuperar a trajetória do Exame a partir de suas normativas, analisamos os relatórios pedagógicos publicados pelo Inep, de 1999 a 2007, além de portarias e normas técnicas a ele referentes até o ano de 2010, identificando

mudanças e permanências no que concerne a seus objetivos, instrumentos, matrizes e forma de divulgação dos seus resultados.

O Enem foi instituído pela Portaria n.º 438 do MEC, de maio de 1998. Nesse documento, foram traçadas as diretrizes que definiriam o Exame até 2009, quando, através das Portarias n.º 462 e 109, o MEC/Inep instituiu o Novo Enem, traçando novos objetivos, alterando sua matriz e reformulando seus instrumentos.

De 1998 a 2011, manteve-se inalterada a periodicidade anual do Enem e seu caráter voluntário e individual, embora desde 2009 se considerasse a possibilidade de aplicá-lo mais de uma vez ao ano e de torná-lo obrigatório para os concluintes do ensino médio. Durante esse período, também houve a permanência dos parâmetros de definição de seus participantes, destinando-se o Exame aos concluintes e egressos do ensino médio.

Outros aspectos de continuidade na primeira década de sua realização, como objetivos, matriz e instrumento, sofreram grandes alterações a partir de 2009. Tendo em vista as expressivas mudanças desse marco, dividimos nossa exposição em dois períodos: o primeiro, abarcando os exames de 1998 a 2008; o segundo, considerando as edições de 2009, 2010 e 2011.

No período inicial, concentra-se grande parte da documentação disponível e do acesso aos dados, em decorrência da publicação dos relatórios pedagógicos de 1999 a 2007. Em função do não acesso ao Relatório de 1998 e da não publicação, até a data de produção deste texto, dos Relatórios de 2008, 2009 e 2010, recorreremos a Portarias de instituição do Exame, notas técnicas e outros documentos para o levantamento das informações e dados aqui referidos. A impossibilidade de acesso aos microdados e a não publicação dos relatórios pedagógicos de 2008 a 2011 exigiram uma análise mais cuidadosa dessas edições dos exames, a partir dos dados oficiais, e evidenciaram um grave aspecto do Enem, a falta de transparência na publicização dos dados, o que limita a avaliação desse Exame por pesquisadores externos. Cabe esclarecer que tentamos, com visitas diretas ao Inep, *e-mails* e comprovação de nossa ligação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, obter, de forma parcial, parte desses dados, os quais, apesar de nossa insistência, não foram disponibilizados a tempo para

complementar a análise desta investigação. Até a data da redação do texto final, aguardamos a realização do compromisso de disponibilização desses dados, sem sucesso.

- **A primeira década do Enem (1998 a 2008)**

Embora os objetivos normatizados na Portaria n.º 438 / 1998 para o Enem se tenham mantido os mesmos até 2008, observamos que os textos introdutórios dos relatórios pedagógicos foram lançando novas possibilidades de usos e funções do Exame. Foram objetivos definidos na instituição do Enem, em maio de 1998:

- I. Conferir ao cidadão parâmetro para a auto-avaliação, com vista à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II. Criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III. Fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV. Constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

A autoavaliação, primeiro objetivo apontado pela Portaria, mereceu lugar de destaque nos relatórios pedagógicos de 1999 a 2007 e é repetidamente apontada como objetivo principal do Exame nestes documentos. A utilização dos resultados do Exame pelas Instituições de Ensino Superior (IES), que acontece desde o primeiro ano de sua aplicação e se apresenta como o terceiro objetivo elencado na Portaria n.º 438, também mereceu lugar de destaque nos relatórios pedagógicos, mas é identificada, nos relatórios, como uma modalidade social de uso do Exame, e não como a conquista de um objetivo declarado. Esse tratamento conduz o leitor dos relatórios a perceber o crescimento da utilização do Enem nos processos seletivos das IES como um fator de aderência social ao Exame, o que, entendemos, colabora para a construção de sua legitimidade.

Logo no início da apresentação do Relatório de 2001, Maria Helena Guimarães de Castro, presidente do Inep de 1998 a 2002, afirmava que o Enem se consolidava “[...] como grande instrumento para promover melhorias na educação”. Naquele

mesmo ano, apresentaram-se duas desejáveis funções para o Exame: gerar informações para o Poder Público dimensionar e localizar lacunas no ensino médio e tornar-se valioso instrumento de política pública para subsidiar e adequar políticas educacionais, com vistas a solucionar demandas e enfrentar os desafios desse nível de ensino, funções que não se consolidaram, contrapondo-se à afirmação de que o Enem se tenha configurado como instrumento de melhoria da educação e como um instrumento de avaliação da educação básica, que comportava levantamento sistemático dos dados, combinado com sua interpretação, julgamento e ações de intervenção, conforme previsto no Relatório.

O Exame também é percebido, nos diversos relatórios, como um “sinalizador” e “indutor de mudanças” do ensino médio, que ainda estaria atrelado a um modelo tradicional, conteudista, fragmentário e desconectado das reformas previstas para esse nível de ensino em 1998. Além do objetivo de indutor curricular, outro aspecto de destaque nos relatórios foi a constante afirmação da qualidade desse instrumento para a aferição das competências e habilidades correspondentes ao término da escolaridade básica. Esses fatores distanciariam o Enem dos exames vestibulares, focados na aferição da memorização de conteúdos, destacando-se o aspecto “inovador” do Exame. Na análise dos textos de *Veja*, essa representação do Enem aparece recorrentemente nas edições de 1999 a 2010, sobretudo, nas colunas de Claudio de Moura Castro, o que sinaliza uma associação entre o discurso oficial e as significações que circularam na Revista.

Em 2004, o Relatório usa a expressão “controle social” para identificar uma das funções do Exame, entendendo que, com base nos resultados “[...] o jovem passaria a cobrar um bom desempenho da escola”. Nesse mesmo ano, ao incluir o número do CPF do participante na ficha de inscrição, manifestou-se a ambição de que o Exame promovesse um acompanhamento da trajetória da população que o realizava. Outro objetivo desse acompanhamento seria a identificação de qualidades individuais, o que possibilitaria monitorar “[...] jovens que têm talento acima do comum” (BRASIL, 2004, p. 7).

É interessante observar que vários objetivos que aparecem nos textos dos relatórios foram normatizados pela Portaria n.º 109, de 2009, não sendo incomum a recorrência de argumentos desses relatórios para mobilizar a defesa dos novos

objetivos incorporados pelo Novo Enem. Como exemplo, destacamos a avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio e o objetivo de o Enem vir a substituir os exames vestibulares.

A matriz que orientou o Enem manteve-se inalterada de 1998 a 2008, composta de cinco competências que se expressavam em 21 habilidades. A concepção de conhecimento e de inteligência expressa nessa matriz esteve fundamentada na Teoria do Conhecimento piagetiana e construtivista, coerente com os textos legais que estruturam a educação básica no Brasil. Os relatórios pedagógicos expõem como referência norteadora de sua matriz a LDBEN, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Básica e os textos da Reforma do Ensino Médio.³³

Da primeira edição do Enem à de 2008, o Exame foi composto de uma prova única, com uma redação e 63 questões de múltipla escolha, contendo, todas, cinco alternativas para resposta. Além da prova, integrava a avaliação um questionário socioeconômico que, previamente respondido, deveria ter sua folha de respostas entregue no dia do exame. A prova objetiva e a redação eram pontuadas, cada uma, de 0 a 100. A qualificação do desempenho, em cada parte do exame, expressava-se em faixas de desempenho, construídas em intervalos, onde se localizavam os totais de pontos (notas). Constituía as três faixas de desempenho: insuficiente e regular, de 0 a 40; regular e bom, de 40 a 70; bom e excelente, de 70 a 100 (ver Gráficos 5, 6 e 7 – Apêndices, p. 183 e 184) . Ressaltamos que, apesar do estabelecimento desse critério, o uso predominantemente classificatório e seu caráter voluntário, gerando grande variabilidade do perfil de seus participantes, aproximam o Exame de um teste referido a norma e não a critério, o que limita seu potencial de comparabilidade longitudinal e de diagnóstico.

³³ O Relatório de 2002 (BRASIL, 2003, p. 35), em afirmação que foi recuperada nos anos subsequentes, aponta: “A matriz de competências do Enem [...] assume o pressuposto de que os conhecimentos adquiridos ao longo da escolarização deveriam possibilitar ao jovem domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas”. [...] “A concepção de conhecimento subjacente a essa matriz pressupõe colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio e considera que conhecer é construir e reconstruir significados continuamente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza, individuais e sociais”.

Na parte objetiva da prova, cada uma das 21 habilidades era avaliada três vezes, em diferentes níveis de dificuldade, formando, portanto, o conjunto de 63 questões objetivas de múltipla escolha. Segundo os relatórios de 1999 a 2007, esse modelo permitia uma avaliação global do desempenho do participante, que era interpretado em cada uma das cinco competências. Todas as questões tinham igual valor, e o total de pontos obtidos era colocado em uma escala de 0 a 100. O instrumento permitia, também, que o desempenho de cada competência fosse representado de 0 a 100. Nessa parte, as faixas de desempenho correspondiam às seguintes quantidades de acerto: de 0 a 25 itens, de 26 a 44 itens e de 45 a 63 itens.

A redação era estruturada com base nas cinco competências da Matriz do Enem, “traduzidas” para a avaliação de uma produção de texto dissertativo-argumentativo, que deveria ser desenvolvido pelo aluno a partir de uma situação-problema proposta no Exame (proposta de redação). As propostas de redação partiam, e assim se mantiveram até 2011, de temas de natureza social, científica, cultural ou política. As cinco competências eram desdobradas em quatro níveis cada uma, que determinavam os critérios de avaliação em cada competência. A nota da redação era calculada a partir da média aritmética das notas atribuídas a cada uma das cinco competências avaliadas na correção e situada na faixa de desempenho correspondente. Até 2008, a redação e a prova objetiva eram realizadas em um único dia, com duração de cinco horas.

O questionário socioeconômico comportou variações consideráveis no número de questões ao longo das edições do Enem. Embora nem todos os relatórios mencionem esse dado e contenham em anexo os questionários, sabemos que ele passou de 129 questões, em 1999, para 73, em 2002.

Outra variação expressiva, que pode ter gerado forte impacto na qualidade dos itens, refere-se à mudança na metodologia de calibração dos mesmos, procedimento de grande importância em testes de larga escala. Até 2000, a calibração dos itens era feita a partir de um pré-teste, sob critérios estatísticos, permitindo que os itens fossem aplicados a alunos concluintes do ensino médio, amostrados significativamente. Os resultados do pré-teste eram submetidos a análises estatísticas que utilizavam a “[...] Teoria de Resposta ao Item (TRI) e estatísticas clássicas com o percentual de acerto, o percentual por opção de

resposta, o índice de discriminação, o coeficiente bisserial da resposta certa e por opção” (BRASIL, 1999, p. 21). Em 2001, alegando que o aumento exponencial dos participantes comprometeria a utilização do pré-teste, o relatório assim justificou a mudança na metodologia de calibração das questões (BRASIL, 2001, p. 57-58).

Os assessores estatísticos do Enem substituíram a metodologia tradicional pela calibragem de juízes para o pré-teste dos itens, escolhendo para a resolução das questões as pessoas mais próximas dos alunos – seus professores. Participaram do processo 78 professores do terceiro ano do ensino médio, de escolas públicas e privadas, de Curitiba, Campinas, São Paulo e Fortaleza, distribuídos nas áreas de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas. O processo tomou, como base, um conjunto de itens pré-testados em alunos da rede pública no período de 1998 a 2000, sobre os quais eram conhecidos todos os parâmetros já descritos, fornecidos pelo pré-teste. As questões foram escolhidas de modo a cobrir os diferentes graus de dificuldade (porcentagem de acerto no pré-teste) registrados nos intervalos [0,10], [10,20], ... [90,100], e representando significativamente a abordagem dos conteúdos estruturais das áreas citadas. Cada um dos professores foi convidado a resolver 63 questões relativas a sua área, assinalando a alternativa correta, informando o percentual de seus alunos que acertariam a questão e registrando, quando fosse o caso, o distrator (alternativa incorreta) que poderia atrair seus bons alunos. Comparando, com análises estatísticas apropriadas, os resultados que um professor atribuiu a cada questão com os equivalentes, fornecidos pelo pré-teste, foi possível determinar a relação dos professores que poderiam julgar as 265 questões selecionadas para o Enem 2001. Foram escolhidos 21 professores.

Segundo o Relatório de 2001, o procedimento descrito mostrou uma boa concordância entre o nível de dificuldade previsto e o percentual de acerto para cada item. Sabemos, a partir da análise dos relatórios pedagógicos, que até 2006 essa metodologia foi replicada. No Relatório de 2007 não constavam informações sobre a produção, escolha e calibração dos itens. Também houve uma alteração importante na produção dos itens, a partir de 2002, que foi mantida até 2006. Segundo os relatórios, foi priorizada a qualidade dos itens em detrimento da produção de um número muito grande de questões. De acordo com o desempenho na elaboração das provas, foram selecionados 28 professores de diversas regiões do Brasil para planejar, discutir e elaborar a parte objetiva da prova. Esses dados evidenciam fragilidades técnicas do Exame, que passa a utilizar uma metodologia de calibração dos itens com alta carga de subjetividade em detrimento de uma metodologia estatística de calibração mais dispendiosa, todavia mais eficiente, já que testa os itens em uma amostra do público-alvo.

Outro aspecto que denota graves problemas no tratamento e divulgação dos dados é o atraso na publicação dos relatórios e a redução dos dados fornecidos. A partir de 2004, não houve nos relatórios informações sobre os processos licitatórios dos consórcios responsáveis pela operacionalização, as estratégias de divulgação e o período de inscrição e os procedimentos de aplicação do Exame. É importante destacar que os Relatórios de 2003, 2004 e 2005 foram publicados em maio e abril de 2007, e o Relatório de 2006, em abril de 2008. Essas datas mostram uma ruptura com o que se processava nas edições anteriores, quando os relatórios eram publicados em dezembro do mesmo ano de suas edições referentes ou no início do ano subsequente. Outro ponto que merece atenção é que esses relatórios praticamente reproduziam os textos de 2002. A introdução era praticamente a mesma nessas edições e alguns dados não chegavam a ser atualizados, evidenciando um descuido preocupante na elaboração desses relatórios. As questões referentes à qualidade do instrumento e publicação dos dados extrapola nossos objetivos de investigação, mas é uma discussão que merece estudos verticalizados, já que esse Exame tem e teve peso decisório na trajetória escolar de milhares de jovens brasileiros, sendo muitas vezes representado, como em nossa fonte de análise, como medida de qualidade da educação.

No início dos capítulos dos relatórios que tratam da associação entre desempenho e aspectos socioeconômicos, os textos também são muito similares entre 2002 e 2007, referindo-se ao mesmo dado para validar a análise de que um “ensino de qualidade” seria, em boa medida, uma possibilidade para os jovens superarem as limitações de sua condição socioeconômica ou historicamente condicionada, como referido na passagem que segue (BRASIL, 2007, p. 134).

Tais possibilidades são ilustradas pelas médias de notas dos jovens negros participantes do Enem 2007, corroborando o que já havia ocorrido em 2006: a média obtida na prova objetiva pelos negros que realizaram o ensino médio na escola particular é maior que as médias obtidas por todos os outros segmentos que cursaram o ensino médio na escola pública. Essa mesma tendência repete-se com os jovens índios. Esses dados indicam que as possibilidades limitadas desses segmentos historicamente marginalizados das melhores condições de ensino podem ser ampliadas no âmbito da escola, em busca de sua superação.

Esse aspecto de valorização do efeito escola também é amplamente abordado nos textos de *Veja*. Tanto no relatório pedagógico como, sobretudo, na Revista, embora

haja o reconhecimento do *background* socioeconômico, o destaque é dado aos exemplos em que tais fatores são minimizados pelas ações endógenas à escola. Em *Veja*, a gestão eficiente e professores com boa formação e comprometidos são quase sempre os fatores pontuados como decisivos para a superação dos fatores contextuais.

Sobre a correção da prova, os relatórios informam que a parte objetiva era feita por meio eletrônico, característica que se manteve de 1998 a 2011. Baseada na Teoria Clássica dos Testes (TCT), a pontuação dos candidatos correspondia ao somatório de seus acertos. Na correção da Redação, feita por uma equipe de corretores, cada competência era avaliada sob quatro critérios, correspondentes aos conceitos insuficiente, regular, bom e excelente, respectivamente representados pelos níveis 1, 2, 3 e 4 e associados às notas 2,5 - 5,0 - 7,5 - 10,0. A nota global era dada pela média aritmética simples das notas atribuídas a cada uma das cinco competências, como já referido.³⁴ Nos relatórios pedagógicos, nota-se uma grande preocupação em relatar cuidadosamente o procedimento de correção das redações com o intuito de evidenciar que, mesmo diante do elevado número de participantes, seria possível manter um processo de correção com critérios uniformes e objetivos.

De 1999 a 2004, a divulgação dos resultados do Exame era feita por meio de três procedimentos. Primeiramente, havia o boletim individual do aluno, enviado a cada participante, que apresentava as notas obtidas na Parte Objetiva e na Redação, uma interpretação dos resultados alcançados em cada uma das cinco competências (nas duas partes das provas) e a média em relação às notas do total dos participantes. Ao participante cabia autorizar a utilização de seus resultados, característica que foi mantida até 2011. Havia ainda o boletim da escola, que continha a análise geral e por competências do desempenho do conjunto dos concluintes do ensino médio. Era enviado para as escolas interessadas desde que a instituição declarasse formalmente que pelo menos 90% de seus alunos haviam participado do Enem, fornecesse o número de inscrição desses alunos, encaminhasse ao MEC/Inep

³⁴ A redação que não atendesse à proposta recebia o conceito D – desconsiderada. Quando era apresentada em branco ou com até sete linhas escritas, recebia o conceito B – em branco. Finalmente, quando a redação era apresentada com palavras, desenhos ou outras formas propositais de anulação, recebia o conceito N – anulada (BRASIL, 2002). Cada redação era avaliada por dois corretores independentes, que desconheciam os pontos atribuídos pelo outro a cada competência. Uma redação era submetida à terceira correção quando, pontuada por um dos corretores, fosse desconsiderada pelo outro, ou quando ocorresse discrepância de 5 ou mais pontos entre a soma dos pontos dados por um dos dois corretores.

solicitação formal e, no caso de ser de natureza privada, comprovasse o recolhimento, em favor do Inep, da importância de R\$ 5,00 (cinco reais) por aluno. Por fim, havia os relatórios técnico-pedagógicos que, preparados anualmente, deveriam ser divulgados e publicados, o que, como já constatado, não se tem efetivado com regularidade desde 2003. A partir de 2005, uma mudança na publicização dos resultados por escolas redirecionou o lugar ocupado pelo Enem. Os resultados das escolas que tinham mais de 10% de seus alunos concluintes do ensino médio participando do Enem tiveram as médias do conjunto de seus participantes divulgadas no *site* do Inep. Esse aspecto, atrelado à utilização do Exame como critério de seleção de alunos para o Programa Universidade para Todos (ProUni), redimensionou o Exame, provocando substanciais mudanças no perfil socioeconômico de seus participantes e nos usos sociais de seus resultados (ver Gráficos 2,3 e 4 - Apêndices). Acreditamos que isso se deva, sobretudo, à apropriação desses resultados pela imprensa, que passou a produzir e divulgar os *rankings* das escolas.

A utilização parcial ou integral dos resultados do Enem como critério de seleção de alunos para as Instituições de Ensino Superior, desde 1998, e de seleção para o ProUni, desde 2004, foi contemplada nos relatórios pedagógicos. No entanto, acreditamos que o uso social desses resultados extrapolou o exposto nos documentos, gerando representações sociais que reafirmaram os objetivos declarados ou se sobrepuseram a eles, fomentando pressões de diversas ordens e resignificando ou consolidando representações sobre a educação e a cultura escolar. No Capítulo III desta dissertação, dedicamo-nos a analisar essas representações tecidas em *Veja* e suas relações com as significações oficiais.

• O Novo Enem

Em proposta encaminhada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) pelo MEC, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu)³⁵ é apresentado como viabilizador de democratização das oportunidades de

³⁵ Em 2010, o Ministério da Educação instituiu o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), por meio do qual passaram a ser selecionados candidatos, com base nos resultados do Enem, a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior.

concorrência às vagas de ensino superior e como instrumento de indução da reestruturação dos currículos do ensino médio. Embora o texto parta do reconhecimento dos vestibulares como “necessários, honestos, justos, imparciais”, diferenciando “[...] estudantes que apresentam conhecimentos, saberes, competências e habilidades consideradas importantes”, o documento sugere que sua descentralização favoreceria candidatos com maior poder aquisitivo, capazes de diversificar sua opção na disputa. Outro aspecto referido é o poder de indução curricular dos vestibulares, isto é, para o MEC, a transferência desse poder para o Enem possibilitaria uma relação positiva entre ensino médio e superior, constituindo-se em importante instrumento de política educacional, já que, concretamente, sinalizaria orientações curriculares para o ensino médio. A reformulação da Matriz do Exame, associando conteúdos às habilidades, o aumento do número de questões para avançar na precisão da aferição de proficiências, os pré-testes e a produção de uma escala a partir da utilização da TRI foram apontados como fatores essenciais para a viabilização de tal proposta. Em 13 de maio de 2009, o Comitê de Governança do Novo Enem³⁶, pelas representações da Andifes e do MEC, aprovaram a Matriz de Referências para o novo Exame em conjunto com a relação de conhecimentos a ela associados.

O Novo Enem foi instituído pela Portaria MEC n.º 109 de 27 de maio de 2009, em cujo Art. 1.º ficava estabelecido o Exame Nacional do Ensino Médio como “[...] procedimento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos participantes, para aferir o desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2009, p. 1). Novos objetivos apresentados no Art. 2.º ampliaram a ambição consequencial do Exame e justificavam a reestruturação de sua matriz e instrumento. Constituía objetivos do Enem 2009 (BRASIL, 2009, p. 1):

[...]

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

³⁶ O Comitê de Governança do Novo Enem foi criado em abril de 2009 com a responsabilidade de discutir e acompanhar a elaboração do novo Exame e seu impacto no currículo do ensino médio. O Comitê reuniu reitores de todas as instituições de educação superior públicas, federais, estaduais e municipais, além de secretários de educação.

- III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;
- IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
- V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior

O novo Exame passou a constituir-se de quatro provas, contendo 45 questões objetivas de múltipla escolha, referentes a quatro áreas de conhecimento, e uma proposta de redação. As 180 questões foram estruturadas de acordo com as seguintes áreas de conhecimento: Prova I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Prova II – Matemática e suas Tecnologias; Prova III – Ciências Humanas e suas Tecnologias; Prova IV – Ciências da Natureza e suas Tecnologias. O questionário socioeconômico, enviado com o manual do inscrito, deveria ter sua folha de respostas entregue no dia e local de prova, mantendo-se o procedimento dos anos anteriores. O aumento do número de questões do instrumento levou à ampliação do tempo de aplicação, que passou a contemplar dois dias. Os itens mantinham cinco alternativas de resposta. A nova Matriz, cujas habilidades eram ordenadas por área, aproximava-se mais da composição disciplinar que se manteve no ensino médio, pouco impactado pela Reforma de 1998 e pela primeira década do Enem. A Redação mantinha as características dos anos anteriores.

A utilização da TRI pelo Novo Enem possibilita a criação de uma escala de desempenho vinculada às proficiências requeridas pela Matriz do Exame, permitindo, assim, a comparabilidade do desempenho dos alunos em diferentes edições. Nas edições anteriores a 2009, que utilizavam a TCT, a comparabilidade do desempenho dos alunos foi considerada limitada pela variabilidade dos respondentes, que pode tornar um item mais ou menos difícil. Vale ressaltar que o caráter voluntário do Exame e suas mudanças ao longo das edições geraram variabilidades expressivas no perfil dos participantes, como pode ser percebido nos Gráficos 2, 3 e 4 (Apêndice p.181 e 182).

Na TRI, as características dos itens e dos testes são estimadas independentemente das proficiências dos alunos. Essa Teoria já vinha sendo adotada no Saeb desde 1995 e foi também implementada no Exame Nacional de Certificação da Educação de Jovens e Adultos e na Prova Brasil. O *Scholastic Assessment Test* (SAT), aplicado nos Estados Unidos aos estudantes do ensino médio e critério para admissão nas universidades estadunidenses, comumente objeto de comparações com o Enem, utiliza a TRI e é aplicado sete vezes ao ano (ANDRADE; KARINO, 2011). O Exame brasileiro passou a utilizar esse modelo logístico de três parâmetros que, além da discriminação e da dificuldade, faz uso de um dispositivo para controlar o acerto casual. Na TRI a pontuação deixa de ser representada pelo número de itens acertados e passa a ser calculada a partir do cruzamento de dados dos escores dos participantes, esse cruzamento analisa a coerência e a qualidade de acertos, já que um conjunto de itens passam a representar diferentes graus de dificuldade das habilidades. Assim, na TRI, as “notas” passam a corresponder a um certo nível de proficiência, permitindo, portanto, comparações longitudinais.

A Portaria n.º 807, de 18 de junho de 2010, reordenou novamente o Exame, fazendo distinção entre o que seriam seus objetivos e o que seus resultados possibilitariam. O Art. 1.º, que trata de sua finalidade, define-o como meio de “[...] aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagens” (BRASIL, 2010, p. 1). O Art. 2.º, que na Portaria n.º 109/09 listava os objetivos do Enem, passou a ter a seguinte redação (BRASIL, 2010, p. 1):

[...]

Art. 2º Os resultados do ENEM possibilitam:

- I - a constituição de parâmetros para auto-avaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II - a certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente;
- III - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;
- IV - o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais;
- V - a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou a processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira.

Essa distinção entre objetivo e possibilidades de uso dos resultados do Exame parece retirar o peso do cumprimento de diretrizes atrelado aos objetivos que, em grande parte, eram dependentes de outras instâncias de poder e instituições. Aqui, o objetivo volta a ter um aspecto generalista. Note-se que foram retirados os itens II e VII que, em 2009, definiam como objetivos: “[...] seleção nos diversos setores do mundo do trabalho” e “[...] promover a avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior”. Por outro lado, ganharam maior relevância os usos do Exame como indutor do currículo do ensino médio, indicador sobre a educação e instrumento para seleção e certificação no final da escolaridade básica.

No Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, são feitas duas referências ao Enem em duas estratégias do Plano: as estratégias 3.3 e 7.4. A primeira, vinculada à meta 3, que trata da universalização do atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos e da elevação da taxa líquida de matrículas no ensino médio, prevê a utilização do exame como “[...] critério de acesso à educação superior e de técnicas estatísticas e psicométricas que permitam a comparabilidade de seus resultados” (Brasil, 2010). A segunda, vinculada à meta 7, que trata das médias nacionais a serem atingidas para o Ideb, prevê “[...] a incorporação do exame nacional de ensino médio ao sistema de avaliação da educação básica” (Brasil, 2010).

De acordo com Plano, projeta-se que o Exame siga um caminho de expansão, alargando seu potencial consequencial sobre os anos finais da escolaridade básica e incorporando-o como indicador de qualidade da educação.

Avaliamos que as reformulações legais do Exame ao longo de suas treze edições, sobretudo no que se refere aos seus objetivos e usos, evidenciam seu baixo impacto de influência no currículo do ensino médio, apesar da tendência geral de aumento de seus participantes. Suas reorientações normativas, como a isenção de matrículas aos estudantes das escolas públicas, em 2001, a utilização das notas nele obtidas como critério de seleção para o ProUni, em 2004, a publicização dos resultados das escolas no *site* do Inep a partir da edição de 2005 e as intensas modificações que se deram a partir de 2009, são simbólicas do esforço governamental para ampliar a validação social do Exame e seu impacto nos sistemas educacionais. Como já

referido, entendemos que a imprensa tem ou pode ter um importante papel no sucesso ou malogro desses objetivos.

Por compreendermos que as medidas e dados gerados pelo Enem não têm passado por um processo de interpretação qualitativa que gere encaminhamentos e ações de intervenção nas políticas educacionais por seu caráter voluntário e uso para fins classificatórios, não consideramos válida a definição desse Exame como avaliação. Partimos da definição, também aqui retomada, de que a avaliação educativa se dá pela combinação entre a recolha sistemática de dados e seu julgamento (NEVO, 2006, p. 11). No entanto, nos documentos oficiais e nos textos de *Veja* analisados, o Exame apresenta-se com o significado de avaliação.

Há um longo caminho de investigação a ser trilhado para construirmos análises consistentes sobre a validade dos constructos desse Exame, sobre os dados por ele gerados e, sobretudo, sobre seus possíveis efeitos no currículo e nas práticas de ensino dos anos finais da escolaridade básica. No tópico seguinte, percorremos algumas investigações que tiveram o Enem como foco de pesquisa e avaliamos alguns limites e possibilidades desse Exame.

2.5 ESTADO DA ARTE E POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÃO

As mudanças no Exame, que ampliaram os usos sociais de seus resultados, manifestam-se no aumento de dissertações e teses que o elegeram como instrumento de investigação a partir de 2005.

A democratização do acesso às vagas das instituições públicas de educação superior com base nos resultados do Enem 2009, apontada como um dos argumentos para a unificação do processo de seleção, é um dos aspectos contemplados nessas investigações. Parte considerável dos pesquisadores vincula o Enem ao paradigma da competitividade como produtora de qualidade e como um instrumento adaptativo às novas demandas do capitalismo (LOPES, 2001; PEREIRA, 2004; LOCCO, 2005). As investigações de Pereira (2004) e Lima (2005)

apontam, com base na verificação do impacto provocado pelo Enem nos processos seletivos e no ingresso de alunos provenientes de escolas públicas na Universidade Estadual Paulista (Unesp) e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que os ganhos foram inexpressivos, o que desmitificaria, segundo Lima (2005), o caráter democratizador do Exame. Para essa autora, que concentrou sua análise na Unicamp, os resultados permitiram também concluir que (LIMA, 2005, p. 8):

[...] a criação, a centralidade ocupada pelo exame na política de acesso ao ensino superior e sua mistificação como mecanismo de democratização constituíram uma estratégia política para estabelecer um novo pacto social, necessário à consolidação da reforma educacional em curso.

No banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), encontramos mais de setenta produções científicas dedicadas ao estudo do Enem, com as mais diversas abordagens, a maioria delas posterior a 2005. Uma parte considerável dessas investigações dedica-se ao impacto ou às características do Exame em áreas de conhecimento ou disciplinas específicas. Destacamos alguns trabalhos que procuram avaliar os possíveis impactos do Enem na reestruturação curricular, com enfoque em relatos de trabalhadores da educação e/ou entrevistas com esses profissionais. Em diferentes níveis, essas pesquisas abordam a baixa validação do Exame, seu desconhecimento e as resistências que colaboraram para seu baixo efeito consequential (ZANCHET, 2003a; COLOMBI, 2004; LOCCO, 2005; MAGGIO, 2006).

Zanchet (2003a) discute o impacto do Enem no trabalho docente, seus pressupostos conceituais e suas características contextuais. A autora menciona: “[...] a partir dos anos 90, a relação avaliação-qualidade ganhou força no contexto de valorização da educação como pré-condição da inserção competitiva dos países no mercado internacional” (ZANCHET, 2003a, p. 251). Para Zanchet, há uma diferença entre a avaliação educacional, cujo objetivo seria fornecer informações gerais sobre a eficácia do sistema educacional, e os testes para fins de seleção e aprovação, configuração que o Enem estaria assumindo. Trata-se de uma política avaliativa que enfatiza os resultados em detrimento do processo, evidenciando que essa prática obedece a uma lógica funcional e competitiva que traduz o estabelecimento de um *ethos* regulador como gerador de qualidade. Embora não se posicione contra a avaliação, a autora questiona o seu formato, defendendo uma prática avaliativa “[...] no sentido da emancipação, onde os sujeitos envolvidos seriam cúmplices na

construção de seus conhecimentos, numa rede intersubjetiva de reciprocidades” (ZANCHET, 2003a, p. 267). Essa constatação é cara à autora, que afirma que a não participação dos docentes na construção dos processos avaliativos retira deles sua legitimidade.

Claudio Costa (2004), sem ignorar as resistências desse processo, trabalha na perspectiva dessa política pública como disseminadora e indutora das diretrizes curriculares do ensino médio. O autor entende que o Enem interfere na maneira como os alunos constroem o conhecimento e no modo como os professores o operacionalizam. Como promotor dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio o Exame estaria deslocando a ênfase da transmissão do conhecimento escolar para o desenvolvimento de competências. Nesse aspecto, Costa (2004, p. 2) observa que “[...] essas competências vinculam-se ao mundo do trabalho não numa perspectiva da práxis humana, mas no contexto econômico de uma práxis produtiva”. Assim como Zanchet (2003a), Costa (2004) aponta para as tensões provocadas pela formulação unilateral dessas reformas.

Pesquisador da Fundação Carlos Chagas, Heraldo Marelím Vianna (VIANNA, 2002) tem uma percepção positiva das avaliações externas implementadas pelas instâncias governamentais, ainda que aponte suas limitações e desafios. Entretanto, ao abordar o Enem, ele o distancia do Saeb, afirmando que a própria denominação “Exame” denota a inexistência de um processo efetivamente avaliativo como seria desejável e poderia ser (VIANNA, 2002). Vianna também levanta dúvidas a respeito da natureza técnica e da validade de constructo e conteúdo do Enem.

Partindo de outras referências e direcionando suas críticas ao Novo Enem, Schwartzman (2011) e João Batista de Araújo e Oliveira (2011) acreditam que seu formato reforça o academicismo e impede a flexibilização do ensino médio. Para Oliveira, medir competências gerais, como o que se propõe com o Enem, é missão impossível no estágio atual de conhecimentos (OLIVEIRA, 2011).

Maiores do que o problema do ENEM, o Brasil precisa enfrentar com coragem uma reforma do ensino médio. Hoje temos mais alunos do 1º ano do ensino médio do que egressos do 9º ano do ensino fundamental. E desses, pouco mais da metade conclui o ensino médio – a maioria deles com notas inferiores a 4 pontos no ENEM. Ou seja: sabem pouco mais do que nada. Enquanto isso importamos centenas de técnicos de nível médio da China

para ajudar a implementar os projetos de desenvolvimento em Itaguaí, apenas para dar um exemplo.

Cabe ressaltar que Oliveira e Shwartzman participam do terceiro eixo investigativo definido neste capítulo para as representações sobre qualidade na educação e direcionam suas críticas à Matriz do Novo Enem, referida como academicista, e à sua potencialidade de gerar permanências no currículo do ensino médio. Essa crítica ao Novo Enem direciona-se, sobretudo, ao não cumprimento de um objetivo entendido por esses autores como fundamental: o de promover uma reforma no ensino médio. Essa perspectiva também participou da fundação do Exame, em 1998. Depois de treze edições, diante do malogro dessa função indutora e entendendo que o enfoque classificador do Exame o afastou desse objetivo, os autores põem em questão o que seria o principal desafio a ser enfrentado: uma reforma no ensino médio que atenda as demandas mais imediatas do mercado, possibilitando uma formação moldável aos múltiplos interesses dos setores sociais que estão chegando a esse nível de escolaridade. Sob o signo da flexibilidade, postula-se a defesa de escolha para jovens com perspectivas diferenciadas, comumente condicionadas por sua própria condição socioeconômica. Portanto, dado o não cumprimento de indutor da reforma pelo Enem, os autores trazem à tona problemas de concepção do Exame, como, por exemplo, sua impossibilidade de aferir competências gerais. Essa mesma tônica aparece em *Veja* em 2011 e 2012, evidenciando os agentes sociais vinculados a essas representações e seus campos de atuação.

Não obstante o enfoque diferencial dos autores elencados nesta revisão bibliográfica, que partem de diferentes referenciais de análise e temporalidade, destacamos a convergência de suas conclusões no que se refere ao baixo impacto consequencial do Enem sobre o currículo efetivado no ensino médio.

No próximo capítulo, apresentamos a metodologia de seleção e análise das fontes, a trajetória e formação dos dois colunistas que se dedicaram à educação em *Veja* entre 1998 e 2011 e nosso esforço de compreensão dos protocolos de escrita e representações tecidas na Revista ao longo das treze edições do Enem. Fazemos ainda uma análise das cartas de leitores que comentaram as matérias selecionadas e dos 39 artigos de Gustavo Loschpe publicados na Revista entre 2006 e 2011.

CAPÍTULO III

3 REPRESENTAÇÃO DO ENEM E DO CONCEITO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO EM VEJA

Apresentamos neste capítulo a análise de 78 matérias, artigos e referências ao Enem publicados em *Veja* entre 1998 e 2011, 39 artigos de Gustavo loschpe, publicados entre 2006 e 2011, além de cartas de leitores que comentavam algumas dessas publicações. Tais publicações foram selecionadas com base no recurso “busca avançada” e busca nas edições, utilizando-se os termos Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM e Enem, e no mapeamento dos artigos de Gustavo loschpe. A seleção foi feita seguindo duas etapas. A primeira, relativa ao levantamento dos textos foi feita com base no recurso “busca avançada” com a “expressão exata” e busca nos índices das edições posteriores a 2009, período em que não havia o recurso “busca avançada” disponível no arquivo digital de *Veja*. A segunda, referente à leitura e à seleção dos textos. Foram eliminadas sete referências do processo de análise por conterem o termo de busca descontextualizado ou em textos muito reduzidos, como, por exemplo, uma referência de abertura de inscrição da Universidade Federal do Pará (UFPA), que utilizava o Enem em seu processo seletivo, ou a propaganda de um *quiz* de *Veja.com*. Foram incluídas duas capas e quatro matérias sobre educação, em decorrência da citação do termo na *carta ao leitor* (editorial) que apresentavam as referidas matérias, ou numa das reportagens sobre educação de uma mesma edição. Os quadros de catalogação desses textos encontram-se disponíveis na seção Apêndices.

O mapeamento dos artigos de Gustavo loschpe, apesar de apenas quatro citarem diretamente o Enem, deu-se em decorrência da forte repercussão de suas colunas nas cartas dos leitores, por ser ele um colunista recente da Revista, que se dedicava especificamente ao tema educação, e pela expressiva circulação desse autor em outros veículos de informação, no terceiro setor e no meio empresarial. Tendo em vista que foi construído um quadro de referências com os 39 artigos de Gustavo

loschpe, quatro delas aparecem também no quadro de levantamento dos textos sobre o Enem (Quadros 1 e 2, p. 169 e 173).

Dois colunistas escreveram periodicamente sobre educação em *Veja* entre janeiro de 1998 e dezembro de 2011, Claudio de Moura Castro e Gustavo loschpe. Suas vozes são costumeiramente retomadas nas reportagens e matérias como vozes “especialistas” para referendar informações e opiniões. Claudio de Moura Castro integra a equipe de colaboradores do periódico desde setembro de 1996, época em que trabalhava no Banco Mundial, e Gustavo loschpe, desde 2006. Por serem apresentados como especialistas em educação e por se dedicarem ao tema em seus artigos na Revista, fazemos aqui um percurso sobre a trajetória desses autores. Posteriormente, apresentamos outros nomes referidos em *Veja* como “especialistas em educação”, identificando os campos de atuação de alguns desses sujeitos sociais e sua convergência com as representações e práticas prescritas e descritas na Revista.

Foram lidos e catalogados 145 artigos de Claudio de Moura Castro publicados em *Veja* entre 1998 a 2011. A leitura desses artigos, com maior atenção àqueles que contemplavam temas referentes à avaliação educacional, teve como objetivo ampliar nosso contato com os dispositivos discursivos do autor, buscando verificar coerências, mudanças ou rearticulações em sua estrutura argumentativa, embora nossa análise nesta dissertação se tenha verticalizado naqueles que contemplaram referências ao Enem.

Um grupo de quinze jornalistas escreveu matérias e reportagens sobre educação na Revista durante o período analisado, entretanto, pela grande variação desses autores, por se dedicarem a temas diversos dentro de uma seção denominada *Geral*, destinada a variedades na Revista, e por não identificarmos traços pessoais de autoria que denotassem um tratamento específico sobre a educação ou sobre o Enem, não fizemos uma investigação da trajetória desses jornalistas.

Destarte, iniciamos o Capítulo III abordando as trajetórias de Claudio de Moura Castro e de Gustavo loschpe bem como mapeando autores citados como especialistas em educação em *Veja*. No segundo momento, analisamos as representações do Enem na Revista, identificando permanências e mudanças no

tratamento ou silenciamentos em relação ao Exame, ao longo de suas treze edições, e ao conceito de qualidade na educação a ele atrelado. Posteriormente analisamos as cartas de leitores publicadas em *Veja*, que comentam as matérias e artigos do nosso recorte investigativo, buscando identificar indicadores de leituras e possíveis replicações das representações tecidas nas publicações. Finalizamos com a análise dos artigos de Gustavo Loschpe, apontando tendências prescritivas e de tratamento sobre a educação apresentadas por esse autor.

3.1 AS VOZES AUTORIZADAS A FALAR SOBRE EDUCAÇÃO NAS PÁGINAS DE VEJA

Graduado em economia pela UFMG, mestre pela Universidade de Yale e Ph.D em economia pela Universidade de Vanderbilt, Claudio de Moura Castro dedicou-se ao estudo da educação por mais de três décadas, com uma intensa produção de livros e artigos. Em sua trajetória acadêmica, foi professor do Programa de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), da Universidade de Brasília (UnB), da Universidade de Chicago, da Universidade de Genebra e da Universidade de Borgonha.

Castro teve importantes atuações em institutos de pesquisa e consultorias nacionais e internacionais. De 1979 a 1985, trabalhou como técnico do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); de 1978 a 1982, presidiu a Capes; de 1982 a 1985, atuou como secretário-executivo do Centro Nacional de Recursos Humanos (CNRH) e como coordenador técnico do Programa de Estudos Conjuntos para a Integração Latino-Americana (ECIEL). No Exterior, foi chefe da Divisão de Política de Formação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), economista sênior de recursos humanos do Banco Mundial e, posteriormente, chefe da Divisão de Programas Sociais do Banco Internacional de Desenvolvimento (BID). No ano de defesa desta dissertação, Castro atuava como presidente do Conselho Consultivo da Faculdade Pitágoras e como colaborador e articulista da revista *Veja*.

Como já referido, Moura Castro é apontado por *Veja* como um dos “pais da nova escola”, juntamente com João Batista Araújo de Oliveira e Sérgio Costa Ribeiro (Edição n. 1.452, 10 jul. 1996, p. 53). Ricardo Filho (2005) destaca que, ao longo da década de 1990, apesar de trabalhar em Genebra e Washington, Castro não deixou de publicar na imprensa brasileira, sobretudo depois de se ter tornado colaborador e colunista da revista *Veja*, em 1996. Moura Castro escrevia na coluna denominada Ponto de Vista, espaço que dividia com outros autores numa periodicidade mensal. A partir da edição de 30 de julho de 2008, houve uma reorganização no índice e nas seções da Revista devido a uma mudança no projeto gráfico. Em decorrência dessa mudança, a coluna Ponto de Vista deixou de receber essa denominação, passando o nome dos que ali escreviam a aparecer em destaque ao lado de sua imagem. Mas a coluna continua a ocupar as páginas iniciais de *Veja* e mantém a mesma média de caracteres. No período aqui analisado, revezavam-se os articulistas Lya Luft, Moura Castro e Stephen Kanitz.

Ricardo Filho (2005), ao analisar diversas publicações de Castro desde a década de 1970, chama atenção para o aspecto didático de seus artigos acadêmicos, mesmo em produções com enfoques técnicos mais acentuados, e para como, apesar de sua especialização em gestão educacional, o autor se imiscuía em questões pedagógicas ligadas a metodologia, livros didáticos e formação de professores. Para Ricardo Filho (2005), esses aspectos ajudam a compreender a construção de estratégias que permitiram converter o capital específico no campo educacional, mediante o trânsito entre campos distintos, como o político, o jornalístico e o universitário, criando uma rede de legitimidade que se fortalecia com o alargamento e entrecruzamento das fronteiras desses campos.

Como já referido, no Capítulo I, Ricardo Filho (2005) aponta para a legitimação das reformas educacionais desencadeadas pelo ministro Paulo Renato de Souza (1995 a 2003) em *Veja*, identificando “os pais da nova escola” como um grupo de autores que integrariam uma *rede de legitimidade* entendida como fundamental para a construção de consensos e para o próprio processo de definição dos pressupostos da reforma, que é representada como um processo de mudanças intensas, uma “revolução silenciosa” (Edição n. 1.452, 10 jul. 1996, p. 48-53).

Tendo como referência o estudo de Ricardo Filho (2005), pontuamos aqui alguns dos aspectos defendidos por Claudio de Moura Castro que fizeram parte do processo de definição e legitimação dessas reformas. Tais proposições são particularmente importantes pela recorrência desses temas em *Veja* no período e enfoque da análise desta dissertação, o que denota a continuidade dessas bases argumentativas. Essas reafirmações evidenciam os desafios e esforços para construir validações sociais de conceitos, proposições e formas de valorar a qualidade na educação. Listamos, portanto, alguns aspectos que aparecem na produção acadêmica de Moura Castro:

- a relação entre escolarização, crescimento econômico e inserção no mundo globalizado;
- o aspecto positivo da descentralização e a autonomia da escola, percorrendo argumentos que vão da merenda consumida pelos estudantes aos gastos públicos prioritários;
- a defesa para que o Estado funcione como uma instância reguladora de decisões, que se deve dar sobretudo mediante avaliações externas, incluindo em sua classificação sobre avaliações o Saeb, o Enem e o Provão;
- a introdução de mecanismos de premiações e sanções com base nos resultados dessas avaliações: “Quem vai mal, paga seus pecados no salário do fim do mês” (CASTRO, 1999, p. 352);
- o fato de salários maiores não terem relação com a melhoria da aprendizagem, apesar de poderem amenizar uma situação injusta para os docentes;
- o reconhecimento do peso dos fatores socioeconômicos no rendimento dos alunos;
- um ensino médio diversificado e flexível que apresente soluções diferentes para alunos diferentes: “O segundo grau recebe alunos com níveis de aptidão, idade e motivações muito diferentes e tem que oferecer a eles as opções de ir trabalhar ou de entrar no ensino superior” (CASTRO; GUSSO, 1983, p. 8).

Tais ideias, recorrentes também nas colunas de Castro em *Veja*, são reafirmadas por Gustavo Loschpe, que desde 2006 vem publicando artigos na Revista, com periodicidade cada vez mais expressiva e com crescente notoriedade. Loschpe também compartilha com Castro a formação: graduou-se em ciências políticas e administração estratégica pela Wharton School, na Universidade da Pensilvânia, e

tem mestrado em economia internacional e desenvolvimento econômico pela universidade de Yale (EUA). Este jovem gaúcho, nascido em 1977, atua como economista e é presidente fundador do grupo G7 Investimentos, que se tem tornado conhecido pela produção de filmes sobre os times e as torcidas de futebol. Após a morte do pai, o abastado empresário Daniel Ioschpe, Gustavo assumiu também lugar no conselho administrativo da Ioschpe-Maxion e no conselho administrativo do grupo RBS, empresa afiliada da TV Globo para o sul do País.

Falando sobre sua personalidade, Gustavo declarou ao Estadão³⁷ que se considera herdeiro de uma mistura entre o pai empresário e a mãe jornalista e socióloga. Ao falar sobre os motivos que o fizeram abandonar seu primeiro emprego no escritório londrino do Goldman Sachs, onde participou da equipe que capitaneou a aquisição da alemã Mannesmann pela inglesa Vodafone, afirmou: "Era um negócio que jamais faria para o resto da vida. Primeiro, porque é muito intangível, você não produz nada. Segundo, é um estilo de vida insustentável. Os caras de 35 pareciam ter 50. Meu foco não é dinheiro". No vídeo da campanha do Prêmio Jovens Inspirador³⁸, promovida por *Veja.com*, Gustavo apresentou-se como acadêmico que passou a "militante da educação", afirmando que sua paixão era "[...] falar e escrever sobre educação". E declarou: "Brigo, enfrento resistências, mas acho que já conscientizei muita gente [...]"³⁹.

Seu desejo de "conscientizar" e enfrentar o que denominou de uma "guerra total" na educação (*Veja* 2181, 8 set. 2010, p. 121) é visível em sua forte atuação no campo midiático; o autor já escreveu artigos para a Folha de S. Paulo, O Estado de S. Paulo, O Globo, Zero Hora, Carta Capital e Istoé. Em maio de 2011, participou de um especial do Jornal Nacional da Rede Globo intitulado Blitz da Educação, que produziu uma série de cinco programas de visitas a dez escolas em cinco municípios diferentes do Brasil.

³⁷ Disponível em:

<<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,um-estranho-no-ninho,716645,0.htm?reload=y>>. Acesso em: 9 abr. 2012.

³⁸ Promovido por *Veja.com* em parceria com a Fundação Estudar, o concurso pretende selecionar estudantes ou recém-formados com "[...] espírito de liderança e compromisso permanente com a busca da excelência – e premiá-los com bolsas de estudo no Exterior, programas de orientação profissional e iPads".

³⁹ Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/premio-jovens-inspiradores/>>. Acesso em: 9 abr. 2012.

Ioschpe tem três livros publicados. As duas primeiras obras do autor dão dicas e fornecem estratégias para os vestibulandos alcançarem bons rendimentos e a desejada aprovação: *Como passar no vestibular da UFRGS* e *Vestibular não é o bicho*, ambas publicadas pela editora Artes e Ofício. Seu terceiro livro – *A ignorância custa o mundo* –, publicado pela editora Francis em 2004, foi vencedor do Prêmio Jabuti, em 2005, e recebeu menção honrosa do Senado Federal. É uma publicação decorrente de parte de sua produção acadêmica na Universidade de Yale. Baseado na Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Schultz em 1960, e na Teoria de Crescimento Econômico, de Paul Romer, Ioschpe reafirma as proposições dos autores, enfatizando a relação entre educação, estoque de conhecimento e crescimento econômico. A partir de estudos estadunidenses, lista variáveis que impactariam a qualidade da educação, sugerindo os positivos retornos econômicos da priorização de investimentos nos anos iniciais da escolarização. Utilizando-se de dados comparativos de investimentos na educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) em outros países, Ioschpe sustenta o que seria uma de suas maiores defesas em *Veja*: que o percentual do PIB brasileiro investido em educação, em torno 5,1%, é suficiente para a conquista da qualidade da educação nacional (RIGOTTO, 2006). A publicação prima pela didatização dos conceitos e informações, aspecto ao qual Ioschpe dá relevância em seu exercício constante de divulgação das proposições que sustenta. Na apresentação que fez sobre sua trajetória no *site* do Jornal Nacional⁴⁰, em que apontou o especialista em educação que iria acompanhar a Blitz da Educação, o próprio Gustavo evidencia essa preocupação:

Intelectualmente foi uma grande alegria poder encontrar uma metodologia científica para resolver questões fascinantes que permaneciam inescrutáveis. Mas foi também assustador, pois duas coisas ficaram claras: as deficiências educacionais do Brasil eram tamanhas que inviabilizavam qualquer possibilidade de desenvolvimento de longo prazo do país, em primeiro lugar. Em segundo, a discussão sobre a educação no Brasil estava povoada por achismos e ideologias, totalmente blindada em relação aos achados de décadas de pesquisas sólidas, continuando a propagar os mesmos chavões e idéias feitas que eu ouvira quando criança. Desde então, venho escrevendo livros e artigos sobre esse assunto, tentando traduzir para o público leigo as conclusões de milhares de pesquisas, com a esperança de ajudar a mudar a dinâmica das nossas discussões e subsidiar aqueles pais, professores, alunos e políticos que querem fazer com que nossas escolas promovam o conhecimento e o avanço de seus alunos.

⁴⁰ Disponível em: <<http://g1.globo.com/platb/jnespecial/2011/05/16/conheca-o-especialista-em-educacao-gustavo-ioschpe/>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

Nesse tempo – e já se vão dez anos – a educação brasileira ainda não mudou na velocidade que o país precisa, mas a luta continua. Agora essas idéias ganharão a atenção das dezenas de milhões de espectadores do Jornal Nacional, em um sinal estimulante de que a sociedade brasileira está cada vez mais desejosa de fazer com que a nossa educação dê o grande salto de qualidade de que tanto precisamos.

A fala de Loschpe evidencia alguns aspectos que caracterizam o tratamento que o autor, em *Veja*, deu às suas proposições em relação à educação. O primeiro é a perspectiva de ser portador de um conhecimento sólido, baseado em dados quantitativos e empíricos, adjetivos que, para o autor, o paramentam para desconstruir ou desmitificar ideias que não estariam validadas nesse suporte de autoridade de seu modelo metodológico. O segundo fator é a preocupação do autor em “traduzir” esse conhecimento para o público leigo, em sua exposta intenção de mobilizar a sociedade para a luta pelo que entende como qualidade da educação. Esses dois aspectos são discutidos nos tópicos que seguem, inicialmente com base nas referências ao Enem em *Veja*, analisando-se similar suporte argumentativo em matérias e reportagens e, posteriormente, em artigos de Loschpe.

Para concluir esse primeiro tópico, listamos e organizamos os nomes que são citados ou chamados a falar sobre educação em *Veja*. A ordem de referências foi estabelecida de acordo com o campo de atuação desses especialistas, com vistas a definir os setores políticos e sociais a que esses sujeitos estão vinculados.

Inicialmente destacamos quatro nomes que transitaram entre o campo acadêmico e o político.

Paulo Renato de Souza, amplamente citado e chamado a falar em *Veja*, foi economista, professor da Unicamp, um dos fundadores do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), ministro da educação durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), deputado federal (2006 a 2009) e secretário de educação do estado de São Paulo (2009 a 2010) durante a gestão de José Serra.

Maria Helena de Castro Guimarães, outra autora amplamente citada, é cientista social, com doutorado na área da educação. Foi professora da Unicamp, presidente do Inep, de 1994 a 2002, tendo atuado também como secretária executiva do MEC em 2002. Em 2003, Guimarães dirigiu a Secretaria de Educação do Distrito Federal

durante a gestão de José Roberto Arruda, e de 2007 a 2009, esteve à frente da Secretaria de Estado da Educação (Sedu) de São Paulo, sucedida posteriormente por seu antigo superior no MEC.

Maria Inês Fini, doutora em educação e professora aposentada da Unicamp, foi coordenadora do Enem de 1998 a 2002, atuando, portanto, com Paulo Renato de Souza e Maria Helena Guimarães na definição das características iniciais do Exame. Em 2011, Fini atuava como assessora de currículo e avaliação da Sedu de São Paulo.

Guiomar Namó de Mello, pedagoga, foi professora da PUC-SP de 1967 a 1985. Outro nome recorrente em *Veja*, Mello participou da fundação do PSDB em 1988, foi secretária municipal de educação de São Paulo (1982 a 1985), deputada federal (1988), consultora do Banco Mundial, e assumiu, em 1997, a direção da Fundação Victor Civita, cargo que ocupou até 2005.

Esses especialistas, sobretudo Paulo Renato de Souza, Maria Helena Guimarães e Maria Inês Fini, participaram juntos na estruturação de políticas educacionais durante a gestão do PSDB na Presidência da República, políticas que foram representadas, como vimos, como revolucionárias por *Veja*. Posteriormente, ao assumirem papéis centrais na Sedu de São Paulo, foram os articuladores de políticas de bonificações atreladas às metas definidas com base nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). Criado pelo Governo Estadual em 2008, portanto durante a atuação de Maria Helena Guimarães na Sedu de São Paulo, o Idesp considera como critérios o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo (Saresp)⁴¹ e o fluxo escolar. As políticas de metas e bonificações atreladas ao índice usam uma estratégia de incentivo, responsabilização e regulação que é repetidamente defendida como solução para o alcance da qualidade na educação em *Veja* e que se associa com os pressupostos defendidos pelo terceiro eixo de investigação do campo da avaliação identificado no Capítulo II. Portanto, temos a reafirmação das proposições de Ricardo Filho, que identifica a construção de uma rede de legitimidade que se fortalece ao transitar nas fronteiras de diversos campos.

⁴¹ Trata-se de um exame que pretende medir a proficiência dos alunos em português e matemática das séries iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio. Cabe ressaltar que o Saresp foi criado em 1996, na gestão de Mario Covas, mas foi reformulado em 2007 por Maria Helena Guimarães.

Destacamos ainda a citações do sociólogo Simon Schawrtzman, que foi professor da Universidade de São Paulo (USP) e da UFMG, e presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (1994 a 1998). Atuou em diversas universidades estadunidenses e europeias, estando em 2012 como pesquisador do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade do Rio de Janeiro. É outro autor que participa do terceiro eixo teórico identificado no Capítulo II, cujos postulados encontram eco nas colunas de Claudio de Moura Castro.

3.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES E SELEÇÃO DAS FONTES

Esta pesquisa foi feita mediante consultas ao acervo digital de *Veja*, que disponibiliza todas as suas edições digitalizadas, reproduzindo a Revista por meio de um recurso que simula a experiência de manuseio da versão impressa. Fizemos a primeira busca das referências ao Enem em *Veja* através do recurso “busca avançada”, que oferece os seguintes campos a serem preenchidos: com a expressão exata, com qualquer uma das palavras, com todas as palavras, sem as palavras e período. Inicialmente digitamos as seguintes variações dos termos no campo “com a expressão exata”: Exame Nacional do Ensino Médio, Enem e ENEM. Posteriormente repetimos a busca mediante a utilização do campo “com todas as palavras”, empregando o termo “ensino médio”. No campo denominado “período”, a busca foi feita tomando-se como marco inicial janeiro de 1996 e como marco final dezembro de 2009, que é o período limite de pesquisa por meio desse recurso.

Para a busca das referências ao Exame nos anos de 2010 e 2011, a pesquisa realizou-se em duas etapas: inicialmente utilizamos as mesmas variações de termos no recurso “busca no acervo” e posteriormente recorreremos ao índice de cada uma das edições desses anos, de janeiro de 2010 a dezembro de 2011, analisando as reportagens que abordavam temáticas referentes à educação.

Após a catalogação e impressão de todas as referências ao Enem encontradas nas publicações de 1999 a 2011, partimos para uma primeira leitura. Nesse momento,

eliminamos da análise alguns textos que estavam descontextualizados, ou não eram representativos para o propósito desta investigação. Foram retiradas sete edições. Trata-se de referências muito curtas, como, por exemplo, um teste de memória, com cem perguntas sobre 2010 disponibilizadas no site *Veja.com*, uma das quais é: “Que erro no exame provocou uma grande confusão no Enem?” (Edição n. 2.197, 29 dez. 2010, p. 8); ou a matéria “Da TV para a realidade” (Edição n. 2.179, 25 ago. 2010, p. 75) que, ao abordar o horário eleitoral nas campanhas presidenciais de 2010, cita o Enem em um quadro referente à candidata Dilma Russéf, o qual contrapõe promessa e realidade na seguinte frase: “Apenas com a comida para as crianças, portanto, a promessa de Dilma custaria 117 milhões de reais anuais. Não é muito. Equivale ao que o Governo gasta, por exemplo, para fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)”.

Seis referências foram incluídas na análise, apesar de não conterem o termo Enem. São quatro matérias e duas capas que faziam parte de edições que continham referências ao Exame na *Carta ao Leitor* ou em uma das matérias publicadas, geralmente em edição especial sobre educação. Incluímos esse material por julgarmos importante fazer uma análise integral dos temas e referências relativos à educação de uma mesma edição.

Das 78 publicações selecionadas, temos 23 notícias, que podem ou não incluir reportagens; 21 artigos de opinião (onze de Claudio de Moura Castro, quatro de Gustavo Loschpe, dois de J. R. Guzzo, dois de Lya Luft, um de Reinaldo Azevedo e um de Roberto Pompeu de Toledo); dois Guia *Veja*; uma seção destinada a dar informações rápidas e esquematizadas sobre determinado assunto; duas seções Brasil; quatro Cartas ao Leitor, que é o editorial da revista; duas entrevistas, as famosas páginas amarelas; dois informes publicitários; três capas e dezenove pequenas referências em seções, como, por exemplo, *Panorama*, *Radar* e *Veja.com*, que vamos chamar aqui de notas para efeito de simplificação.

A revista *Veja*, no período analisado, dividia seu conteúdo em sete grandes seções: a primeira reunia o Editorial, Entrevistas (páginas amarelas), *Cartas* (leitor), colunas (*Ponto de Vista*) e uma série de subseções caracterizadas pela presença de pequenas notas informativas sobre assuntos diversos (*Radar*, *Holoforte*, *Hipertexto*, *Datas*, *Números*, *Sobe e Desce*). Ainda nesse espaço havia as subseções *Conversa* e

Veja Essa, onde eram postadas frases de personalidades famosas. Essa primeira parte da publicação apareceu sem denominação específica até a edição n. 1.625 (24 nov. 1999), quando passou a ser chamada de *Seções*. A partir da edição n. 2.071 (30 jul. 2008), quando a Revista sofreu uma reformulação gráfica, essa parte inicial foi subdividida, passando os pequenos textos informativos, *Conversa* e *Veja Essa*, a integrar a seção *Panorama*. A segunda grande parte da publicação denominou-se *Brasil* e geralmente tratava de temas políticos e econômicos. Esta parte foi subdividida a partir da reformulação da edição n. 2.071, surgindo uma nova seção específica para os assuntos econômicos denominada *Economia*, versão da anterior *Economia & Negócios*, que vinha após a seção *Geral*. As seções *Internacional*, *Geral*, *Guia* e *Artes & Espetáculos* foram mantidas de 1998 a 2011 e apareceram nessa sequência.

As notícias e reportagens sobre educação localizavam-se na seção *Geral*, uma parte da revista que se dedicava a variedades, contemplando temas referentes a saúde, comportamento, medicina, cidades, gente, tecnologia, entre outros. Como referido no Capítulo I, foi notável o aumento dos temas da seção *Geral* de *Veja* na década de 1990, assim como seu aparecimento como matérias de capa. Acreditamos que essa mudança esteja intimamente relacionada com a mudança do perfil do público leitor e com o seu redirecionamento para se tornar uma revista da família, mais moderna, palatável, voltada para a formação de uma nova geração de assinantes.

Essa reconfiguração teve como marco simbólico a mudança gráfica e a organização do índice, que ocorreram na edição n. 1.461 (11 set. 1996), como exposto no Editorial da publicação, no qual se observa o desejo de tornar a publicação mais leve, ilustrada e esquemática. Interessa destacar que um dos novos articulistas referidos na apresentação dessas mudanças foi Claudio de Moura Castro que, embora já tivesse publicado na seção *Ensaio* da edição n. 1.462 (18 set. 1996), foi apresentado no mês seguinte como novo colaborador pelo Editorial da edição n. 1.465 (9 out. 1996). Lembramos também que nesse mesmo ano, na edição n. 1.452, de 10 de julho de 1996, foi publicada a reportagem sobre o que seria uma “grande revolução silenciosa” na educação, na qual Claudio de Moura Castro foi citado como um dos “pais da nova escola”.

Seguindo com a narrativa da trajetória de escolha das fontes, após a segunda leitura das edições selecionadas preliminarmente, feita inicialmente com o recorte entre 2006 e 2009 para o projeto de qualificação desta dissertação, construímos uma ficha de análise com base na proposta chartieriana e nas categorias eleitas para esta investigação. A ficha de análise foi definida com base em três movimentos do processo investigativo: a análise panorâmica das fontes, a delimitação das categorias de análise e a escolha da fundamentação teórica, e norteou nosso olhar sobre os textos selecionados de *Veja*. A definição das categorias de análise esteve intimamente relacionada com o nosso primeiro olhar sobre as fontes, quando nos pareceu marcante a inter-relação entre o Exame e a qualidade da educação. Na ficha de análise, quatro dos oito itens orientadores do nosso olhar foram pensados com base nas categorias delimitadas: as avaliações ou testes citados; os elementos estatísticos, os elementos hierarquizadores e a referência ao professor. Este último item foi incluído ao percebermos a centralidade que o trabalhador docente tem no apontamento dos problemas e das soluções aos desafios da qualidade da educação.

Esses quatro itens de análise também compuseram um quadro de recorrências que levou em consideração apenas matérias e artigos, somando cinquenta publicações. Eliminamos do quadro de recorrências as pequenas referências ao Exame encontradas nas seções que denominamos genericamente de Notas, em função da limitação de caracteres, que não permitia análises verticalizadas dos dispositivos textuais e das bases argumentativas. Nesse quadro foi registrada apenas a presença, ou não, de termos, dados ou referências que correspondiam aos primeiros quatro itens aqui listados, como pode ser observado no Modelo da Ficha de Análise que consta nos Apêndices. Esse recurso foi adotado para simplificar o mapeamento da recorrência desses elementos, o que permitiu, por exemplo, identificar que 25 textos utilizavam elementos hierarquizadores, como “a melhor escola”, “a pior escola”, “a escola número 1”, ou “entre as 33 melhores” (Quadro 5, p. 176-178).

Três itens da ficha de análise evidenciam as dimensões de nosso olhar chartieriano sobre a fonte: “Respostas aos opositores”, “Depoimentos”, e “Elementos estatísticos”, que são analisados como dispositivos discursivos dos protocolos de escrita. Na construção da mecânica persuasiva e orientadora do texto, não raro os autores respondem a contra-argumentos de possíveis opositores anônimos. Essas

“respostas” aparecem como se os autores se preocupassem em se anteceder ao contra-argumento, às possíveis refutações do seu dizer. Ao mesmo tempo, essas respostas a possíveis críticas instrumentalizam o leitor nas possíveis e desejáveis replicações de seus argumentos. Acreditamos que essas “respostas” são um dos principais indícios para a leitura das lutas de representações que perpassam esses textos, além de se configurarem em um mecanismo persuasivo para o leitor, sendo este conhecedor ou não das tensões aí expostas. Assim o item “Resposta aos opositores” teve a dupla função de mapear características do protocolo de escrita e de perceber como são representados os setores que lutam por uma estratégia ou referência de qualidade na educação que não é validada em *Veja*.

Os frequentes depoimentos de professores, alunos, pais, diretores, secretários e especialistas são também importantes indicativos dos protocolos de escrita e das representações desses diversos sujeitos. Trata-se de um mecanismo de validação dos argumentos que possibilita ao leitor o reconhecimento de uma realidade que lhe é familiar através das vozes de sujeitos autorizados a falar sobre o tema por sua atuação no campo da educação e sua trajetória de sucesso. Entendemos que esse dispositivo também é utilizado para acionar no leitor a sua própria experiência de escolarização, o que torna os argumentos reconhecíveis, produzindo, possivelmente, uma sensação de familiarização como referência e conceitos que muitas vezes misturam elementos da cultura escolar com signos dos setores empresariais.

Os elementos estatísticos são outro importante item da ficha de análise e ocupam um espaço estratégico nos protocolos de escrita da Revista. São constantemente utilizados com o intuito de tornar o argumento irrefutável, apresentando os números e estatísticas como dados empíricos portadores de uma autoridade reveladora. Destacamos que dezessete das 23 matérias analisadas utilizam algum tipo de estatística. E cabe alertar, que cinco dos textos que não entraram nesse índice abordaram os problemas que marcaram as últimas edições do Exame.

O item n.º 8 da ficha de análise, denominado “Aponta soluções”, pretende dar conta do teor propositivo dos textos, mapeando o receituário estabelecido e facilitando a delimitação do que se apresenta como referência de qualidade da/na educação. Esse tópico de análise também aparece no quadro de recorrências. Percebe-se que

dezoito dos cinquenta textos apontam soluções para os insucessos evidenciados no Enem e/ou por outros testes que estariam medindo a qualidade da educação. As fichas de análise ainda contemplam um campo para observações, no qual é possível destacar pontos tidos como relevantes, mas que saem dos eixos de análise propostos. Um último campo, denominado Citações, foi criado com o objetivo de abrir um espaço para a reprodução de partes dos textos que nos interessavam enfatizar ou destacar para posterior utilização em outros movimentos da pesquisa.

Esses procedimentos de análise foram estabelecidos com o intuito de educar nosso olhar para uma leitura cuidadosa das fontes, para a tradução de seus protocolos e o mapeamento das representações tecidas sobre o Enem e a qualidade da educação.

3.3 REPRESENTAÇÕES DO ENEM NA REVISTA VEJA

A primeira identificação do termo Exame Nacional do Ensino Médio na Revista aparece na seção *Sobe e Desce*. Essa seção apresenta-se como um quadro esquemático, com pequenos destaques para o que está em alta (sobe) e o que está em baixa (desce). O vestibular aparece do lado descendente, com a seguinte explanação (Edição n. 1.614, 8 set. 1999, p. 31): “O sucesso do Exame Nacional mostra que a velha fórmula está com os anos contados”. Apesar da curta afirmativa, ela é simbólica de representações do Enem na Revista no período de 1998 a 2011: um substituto positivo para o vestibular e um potencial indutor curricular para o ensino médio.

Essa continuidade, no entanto, também foi marcada por mudanças. Para efeito de análise desses movimentos nas representações do Exame, dividimos nossa narrativa em três partes com base nos marcos de mudanças oficiais. O primeiro recorte refere-se aos anos anteriores, ao início da publicação dos resultados do Enem por escolas, portanto de 1998 a 2005, período em que foram analisadas treze referências ao Exame. O segundo, posterior à publicização dos resultados por escolas, estende-se até 2009, ano da divulgação das reformas que levaram à implementação do Novo Enem, e consta de 25 referências. O período destinado à

análise do novo Exame, de 2009 a 2011, por suas características e pela sequência de problemas que marcaram suas edições, é o que conta com maior número de referências, quarenta publicações.

Na primeira fase, de 1998 a 2005, temos três reportagens, três artigos de Claudio de Moura Castro, dois informes publicitários, quatro notas e uma capa. Das três reportagens desse período, apenas uma se dedica exclusivamente ao Enem, a da edição n. 1.629 (22 dez. 1999, p. 71-72). Publicada na seção *Geral / Educação*, a reportagem intitulada “Alunos quase iguais” indica que o Enem desmitificou a supremacia da escola particular sobre a pública, o que podia ser constatado pela observação das médias dos alunos provenientes dos dois grupos de escolas, respectivamente 57 e 45, e pelo fato de três dos cinco alunos com maiores pontuações serem provenientes de escolas públicas. Nessa primeira abordagem, são destacados os impactos da escolaridade dos pais e das condições socioeconômicas dos estudantes em relação ao aproveitamento no Exame. Apesar da apresentação dos resultados “reveladores” do Enem, no início da reportagem há o alerta de que esses resultados não poderiam ser vistos como um retrato fiel do ensino médio no Brasil, já que não se tratava de uma “amostragem nacional”. A reportagem indica ainda que a maioria dos participantes dessa primeira edição do Exame era do Sudeste e de escolas particulares, num cenário em que 84% dos alunos do ensino médio estudavam em escolas públicas, mas conclui com a seguinte constatação: “É bom, pois assim o Brasil fica se conhecendo melhor”.

Outro fator importante desse primeiro texto, que foi traço marcante nas abordagens subsequentes, é o potencial de indução curricular do Exame para o ensino médio. Essa significação aparece destacada na fala do então ministro da educação, Paulo Renato de Souza: “O currículo do ensino médio sempre foi pautado pelas exigências do vestibular, com mais memorização do que raciocínio. Esperamos que o Enem mude isso” (Edição n. 1.629, 22 dez. 1999, p. 72). Essa significação foi um traço característico das abordagens de Claudio de Moura Castro sobre o Exame. Nos artigos “Quem tem medo da avaliação?” (Edição n. 1.759, 10 jul. 2002, p. 20) e “Vestibulares indigestos” (Edição n. 1792, 5 mar. 2003, p. 21), Castro argumenta:

O Enem é uma prova em que não é preciso decorar currículos imensos, mas sim haver dominado aquilo que é importante aprender. Se vier a

substituir o vestibular amadorístico e enciclopédico, permitirá às escolas médias concentrar-se no que é importante ensinar.

O vestibular das escolas públicas é um dos grandes culpados pela fragilidade de nosso ensino médio, pois a sobrecarga curricular é imposta às escolas de elite, e as outras a copiam. [...] A solução é simples. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) responde a todas as nossas reivindicações de um instrumento que focalize os temas centrais do currículo e que exija raciocínio, e não decoreba. Porém, o Enem poderia tirar o leite das criancinhas dos fazedores de vestibular. Por isso, quando adotado, ele quase sempre vem se somar aos penduricalhos curriculares do vestibular, e não substituí-lo. Não é por aí.

Apresentam-se assim, neste primeiro momento, dois traços de continuidade nas representações do Enem na Revista: que o Exame seria um excelente substituto para o vestibular, ocupando o seu lugar de indutor curricular, e que esse novo indutor valorizaria o raciocínio e as competências gerais em detrimento de um currículo conteudista, com foco na memorização. Esse foi o enfoque de outros artigos publicados por Moura Castro nos períodos subsequentes, mostrando o seu trabalho de construir significações positivas em torno desse projeto, que participava dos objetivos oficiais do MEC/Inep, conforme exposto nos primeiros relatórios pedagógicos.

Outro aspecto que já se apresenta na primeira reportagem sobre o Exame e que também constitui um traço de continuidade é a significação de seu potencial de medir a qualidade do ensino. Todavia, nesse período, observamos uma preocupação maior em destacar a fragilidade desse diagnóstico, em decorrência seja de seu caráter voluntário seja da inexistência de uma escala de proficiência (Edições n. 1.629, 1.630 e 1.759). No artigo “O que dizem os testes” (Edição n. 1.630, 5 jan. 2000, p. 21), Claudio de Moura Castro alerta para o fato de que o abrangente sistema de avaliação do Brasil não tem testes referenciados a critério, mas, sim, a norma, afirmando, a partir dessa constatação, que os números não permitem julgar se um curso ou etapa da educação é bom ou ruim, mas como está em relação aos demais, colocando em questão a interpretação dos números. Não obstante, o autor entende como positivo o fato de o País ter “o mais abrangente sistema de avaliação”, citando para tanto o Saeb, o Enem, o Provão e a avaliação da pós-graduação. Castro conclui o artigo com o seguinte parágrafo:

Disso tudo, fiquemos com a seguinte regrinha fácil: podemos comparar dois cursos (ou até países) cujos alunos fizeram o mesmo teste. Fora disso, os números não dizem mais nada. Mas isso já é de uma utilidade incalculável.

Hoje sabemos quem é quem na educação brasileira. Quais Estados brilham ou fenecem, que faculdades oferecem o melhor ensino, quem está fazendo força para melhorar. Está tudo nos jornais ou no *website* do MEC/Inep.

Aqui destacamos dois aspectos fundamentais para a continuidade de nossa análise. Primeiro, que o Enem é entendido pela Revista como avaliação, pois não há em nenhum dos textos analisados um debate sobre essa significação tão polêmica nos debates do campo educacional. Segundo, que a simples existência do Enem e das outras avaliações citadas e a publicização de seus resultados já seriam elementos entendidos como positivos para a melhora da qualidade da educação. No entanto, voltamos a destacar que a defesa da importância do Enem e de outras avaliações nesta primeira fase não se abstém ao reconhecimento de suas limitações. Essa exposição é também percebida no debate que Castro trava com seus críticos no artigo “Quem tem medo da avaliação?” (Edição n. 1.759, 10 jul. 2002, p. 20):

Hoje, porém, vemos tanto explosões emocionais contra os testes quanto tentativas dissimuladas de comer pelas bordas. Há perigo de retrocessos e volta ao obscurantismo. [...] Há excelentes razões para complementar os testes quantitativos com análises qualitativas. Só podem enriquecer nossos frágeis julgamentos. Mas substituir um pelo outro é voltar atrás. [...] Sem tal informação voltaríamos a patinar nos “achismos” da década de 80. Quando a educação atinge certos níveis de qualidade, as dimensões não captadas pelos testes (imaginação, valores, etc.) adquirem maior relevo. Mas quando os níveis de aproveitamento são muito baixos, o que medem os testes é muito mais central. E quando eles dizem que os alunos não entendem o que lêem, pouco adianta reclamar que não medem outras coisas.

Percebe-se aí a luta de representações entre os enfoques qualitativo e quantitativo, polarização que marcou, com as oposições processo / produto e público / privado, os embates do campo avaliativo nesse período, como referido no Capítulo II. Castro não deixa de reconhecer as limitações das avaliações em curso, mas defende sua necessidade em um momento no qual o que considera como basilar ainda não foi alcançado, e complementa sua argumentação: “Em suma, não deixemos o acessório engolir o principal e não sejamos presa dos interesses pessoais dos que denunciam os testes por lhes trazerem notícias desagradáveis” (Edição n. 1.759, 10 jul. 2002, p. 20). Ao longo do artigo, leitores que conhecem o debate em torno das lutas de representações desses testes conseguem compreender o cuidado do autor em antecipar argumentos e reconhecer limitações, mas, para o leitor que não participa das agruras do campo educacional, fica marcada a associação entre os

tementes da avaliação e a defesa de interesses pessoais. Cabe informar que, embora haja nesse artigo o uso constante da palavra teste, ela é introduzida com a caracterização do Saeb, do Enem e do Provão como avaliação, o que reafirma essa representação em *Veja* assim como a despreocupação em distinguir essas conceituações, que são tratadas como sinônimo.

A reportagem de capa, catalogada nessa primeira fase, foi incorporada às fontes por integrar a edição intitulada “Os novos donos da educação” (Edição n. 1.740, 27 fev. 2002), que retrata a expansão das franquias escolares que dominam o ensino privado (Positivo, Objetivo, Pitágoras, COC e Anglo). Nessa reportagem, o Enem é citado para divulgar que essas redes de ensino, que se propagandeavam como campeãs nos vestibulares, já estariam alardeando seus campeões de pontuação na prova do MEC. A matéria de capa, que trata dos segredos dos gênios dos vestibulares, antecede a reportagem sobre redes de ensino. Interessa destacar que a matéria sobre os vestibulandos “campeões” tem grande similaridade com os protocolos de escrita que observamos nas abordagens das escolas “campeãs do Enem” a partir de 2006. Mediante o depoimento dos primeiros colocados, antes, dos vestibulandos, depois, das escolas no Enem, a Revista propõe um receituário de sucesso.

Destacamos ainda, nesse primeiro recorte, uma nota da seção *Holofote* com o título “Na mira, os supletivos” (Edição n. 1.758, 3 jul. 2002, p. 30), em que é simbólica a representação positiva sobre a gestão do ministro Paulo Renato de Souza. A nota informava que seria divulgado um anúncio do MEC sobre a aplicação de um teste para verificar a qualidade dos supletivos, o que aconteceria até o final daquele ano, e trazia a seguinte referência: “O governo tem feito um trabalho impecável no campo da avaliação no Brasil”. Percebe-se, portanto, uma continuidade em relação à análise feita por Ricardo Filho (2005), ao constatar, nas páginas de *Veja*, a construção de um consenso em torno das reformas implementadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.

No segundo recorte proposto, de 2006 a 2008, destacam-se as reportagens anuais que publicavam o *ranking* das escolas com as maiores pontuações no Enem. Nessa fase, observamos a retração de ponderações sobre a fragilidade do Exame, como medida de qualidade do ensino, que ocorrem em apenas duas referências, que

chamam a atenção para o seu caráter voluntário. Os *rankings* das escolas com melhores médias no Enem, montados com base nos resultados divulgados pelo Inep a partir de 2006, são o destaque dessa fase. Cabe lembrar que o Inep passou a disponibilizar em seu *site* os resultados de todas as escolas que tinham mais de 10% de seus alunos concluintes do ensino médio participando do Enem. Esses resultados é que definiram a construção de *rankings* amplamente divulgados nos meios de comunicação. O caráter voluntário do Exame, a sua utilização ou não como parte dos processos seletivos nas universidades locais e a não representatividade dos alunos participantes em determinadas instituições de ensino são alguns dos fatores que escancaram as limitações da representatividade de seus dados, mas que não ganham destaque em sua divulgação. A revista *Veja* passou a publicar anualmente a lista das “escolas campeãs”, dando início a um período de alargamento do espaço do Exame em suas páginas e de reafirmação da representação do Enem como termômetro da qualidade das escolas e do ensino médio. Essa significação fica evidente na primeira reportagem sobre os resultados das escolas, intitulada “As campeãs do Enem” (Edição n. 1.944, 22 fev. 2006, p. 92-93). Aqui destacamos três fragmentos que são marcas das reportagens anuais de divulgação desses *rankings*.

[...]

Trata-se do resultado do Enem, o exame nacional do Ministério da Educação (MEC) que mediu a qualidade do ensino médio em 22.000 escolas públicas e privadas no país inteiro – 96% do universo total.

[...]

A média dos estudantes brasileiros no exame foi de 47, em uma escala de 0 a 100 – nota que os reprovaria em qualquer classe escolar.

[...]

Seguir o exemplo das campeãs no *ranking* do Enem é o caminho mais eficiente para melhorar o nível de ensino das escolas brasileiras – particulares e públicas.

Temos aí vários aspectos importantes. O primeiro, evidente nos dois trechos iniciais, é a significação do Exame como aferidor da qualidade do ensino médio e da representatividade da nota para definir o bom ou o mau ensino, ignorando o alerta feito por Moura Castro quatro anos antes. O segundo aspecto é a prescrição de uma receita de qualidade baseada na experiência das escolas, comumente referendada pela voz do especialista. Os exemplos das escolas campeãs passam a ser constantemente referidos para legitimar outra forte significação construída pela

Revista: a de que os passos a seguir são simples, tratando-se do “feijão com arroz bem feito”, expressão usada por Moura Castro.

Aqui chamamos a atenção para outro ponto: a comparação da nota do Enem com a média da classe escolar, em uma clara referência a uma cultura avaliativa em que a prova valia 10 com média 6. Essa comparação torna seu significado reconhecível e facilmente assimilável para o leitor, apesar de ser uma associação simplificadora e equivocada. Tal associação revela um aspecto importante dos protocolos de escrita da Revista: a utilização de referências de uma cultura escolar reconhecível pelos leitores que vivenciaram processos de escolarização com elementos da reforma, que, muitas vezes, não rompem com as velhas referências, antes as ressignificam e fortalecem. Assim, a avaliação interna da aprendizagem escolar como instrumento classificador e definidor da qualidade da aprendizagem, representada pela prova e pela nota, é referência para validar o teste de larga escala, que contempla a mesma lógica. A legitimação de um mecanismo de aferição como o Enem parte, portanto, de uma associação simples e reconhecível com a prova realizada outrora na escola, elemento que define bons e maus alunos, sucesso ou fracasso.

Ao longo desta análise, esses dispositivos argumentativos foram contemplados e pretendem mostrar como as novas estratégias de regulação vinculadas às reformas, que estariam re-trabalhando os professores (BALL, 2002), visam à manutenção de um equilíbrio, que comporta a constante negociação entre a reprodução e a transformação de relações dentro de um sistema (BARROSO, 2005).

Neste segundo recorte de análise, de 2006 a 2009, localizamos onze notícias e reportagens, seis artigos, três *Cartas ao leitor*, dois *Guia Veja*, duas notas e uma capa. Das reportagens, oito estão na seção *Geral / Educação*. Destas, três tratam dos resultados do Enem em 2006, 2007 e 2008 (Edições n. 1.944, 1.997 e 2.059). As outras três dão destaque a prescrições para a conquista da qualidade na educação: “Escola pública, gestão particular” (Edição n. 1.995, 14 fev. 2007), “Educar é medir, ter metas e cobrar” (Edição n. 2.014, 27 jun. 2007) e “Você sabe o que estão ensinando a ele?” (Edição n. 2.074, 20 ago. 2008). Os dois *Guia Veja* têm a intenção de traduzir para os pais leitores maneiras de utilizar as avaliações externas como instrumento para a seleção de escolas consideradas referências de

qualidade. O primeiro *Guia* intitula-se “Como avaliar as escolas” (Edição n. 1.985, 6 dez. 2006) e o segundo, “O bê-a-bá dos *rankings*” (Edição n. 2.080, 1.º out. 2008).

Nesta fase, a representação do Enem como indicador de qualidade da educação ganha força com a repetição de significações, como “termômetro da qualidade” e “medida de qualidade”, confirmando o entendimento de que o Exame é representado como o principal indicador nacional de qualidade do ensino médio. Tal representação é confirmada, de forma diretamente referenciada, nas edições n. 1.944 (22 fev. 2006), 1.985 (6 dez. 2006), 1.995 (14 fev. 2007), 1.997 (28 fev. 2007), 2.059 (7 maio 2008) e 2.080 (1.º out. 2008).

Na reportagem “Educar é medir, ter metas e cobrar” (Edição n. 2.014, 27 jun. 2007), o Ideb é significado como um indicador mais eficiente em relação aos demais, sobretudo por estabelecer metas e objetivos, mas essa constatação não põe em questão os demais indicadores, entre eles o Enem, que, ao contrário, são revalidados, com a única ressalva de não estarem vinculados a políticas de metas e responsabilização. No *Guia* “Como avaliar as escolas” (Edição n. 1.985), apesar de serem apontados outros indicadores para avaliar a qualidade do ensino, eles seriam verificáveis pelos resultados do Enem, o que reforça, de forma mais contundente, sua representação como “termômetro do bom ensino”. Para o *Guia*, direcionado à seleção de escolas privadas, a nota do Enem teria a capacidade de representar indicadores, como, por exemplo, bibliotecas equipadas, incentivo à leitura, professores atualizados e com boa formação. Essa significação também aparece na reportagem cujo título temos repetido pela força de sua representação: “Termômetro do bom ensino” (Edição n. 2.059, 7 maio 2008, p. 152).

O único medidor objetivo no horizonte eram as taxas de aprovação das escolas no vestibular. E só. O cenário começou a mudar três anos atrás, quando o Ministério da Educação (MEC) passou a divulgar o resultado dos colégios no Enem, uma prova de conhecimentos gerais aplicada aos estudantes no fim do ciclo escolar. Com ela houve um avanço. Tornou-se possível, afinal, comparar as escolas por meio de um *ranking*. Ele está de fato sendo usado para esse fim, segundo aponta um levantamento com base nos três últimos exames.

Essa constatação é seguida de elogiosos relatos de pais e de um consultor sobre a positividade de se ter uma “bússola do bom ensino” e as benesses geradas pela competitividade entre as escolas. No entanto, essa reportagem faz uma ressalva

sobre os resultados do Enem, indicando que há possibilidades de distorções em decorrência do caráter voluntário da prova (Edição n. 2.059, 7 maio 2008, p. 154). Consideração similar aparece no *Guia Veja* “O bê-á-bá dos *rankings*” (Edição n. 2.080, 1.º out. 2008, p. 147), no qual lemos:

[...] como a inscrição do exame é voluntária, o *ranking* das escolas pode não refletir a realidade. Se apenas os melhores alunos fazem a prova, a média naturalmente sobe. É melhor consultar as notas dos colégios “com correção de participação”, cálculo que o MEC divulga justamente para atenuar eventuais distorções.

Essas duas menções aos limites da representatividade da nota do Exame para aferir a qualidade das escolas são as únicas desta fase. Consideramos que o fato de as ressalvas não serem destacadas em todas as divulgações dos *rankings* e menções sobre o Enem em *Veja*, ou mesmo não impedirem a divulgação de listas classificatórias denota uma consciente displicência dos jornalistas e articulistas, que pretendem dar ênfase ao estímulo competitivo da publicação dos *rankings*.

Assim, o Enem é significado como indicador de qualidade e a divulgação de seus resultados é entendida como um positivo estímulo à competição e à responsabilização, que seriam poderosas estratégias para conquistar a melhoria da proficiência acadêmica do aluno. Nesse sentido, recuperamos o alerta de Araújo e Oliveira (2005) sobre a ausência de definições legais de indicadores de qualidade e diagnosticamos que essa ausência contribui para que se construam significações de indicadores, como é representado o Enem em *Veja*. Tais representações tendem a ser apropriadas e validadas socialmente e podem, por esses meios, ganhar uma força simbólica que se sobreponha a possíveis definições legais.

Assim, compreendemos que a Revista significa o Exame como uma medida de qualidade da educação, que é associada à proficiência cognitiva supostamente aferida por esse teste. Críticas a essa representação, que sobrevaloriza os testes cognitivos como referências de qualidade, aparecem em alguns textos da Revista, não como exemplos de outras possibilidades interpretativas, mas como frutos de resistências arcaicas e ineficientes ao que seria um grande ganho para a educação nacional, impregnadas de ironia e, muitas vezes, de desprezo por esse outro pensar. Na edição n. 2.002 (4 abr. 2007, p. 24), Moura Castro escreveu: “Ouvindo alguns

oráculos da nossa educação, sentimos falta de um dicionário para entender certas palavras e de suplemento de oxigênio para navegar nos ares rarefeitos das teorias recitadas”. Na reportagem “Educar é medir, ter metas e cobrar”, publicada na edição n. 2.014 (27 jun. 2007, p. 86), lemos:

A experiência mostra que indicadores como do gênero (IDEB) têm sido ignorados no Brasil não apenas por desconhecimento, mas, principalmente, pela aversão a levantamentos cujos dados permitam montar *rankings*, indicadores de quem está fazendo mais com o mesmo e até com menos. O discurso-padrão de professores e alunos que preferem boicotar as avaliações baseia-se na ladainha ideológica, segundo a qual é “injusto” comparar instituições egressas de realidades tão diferentes ou “humilhar os piores ao dar visibilidade a seus fracassos”. Eles ignoram o que há décadas se depreendeu da pesquisa internacional. Os *rankings* têm gerado em outros países uma saudável competição entre escolas e universidades e servido como estímulo para que as piores elevem o nível de aulas.

Outro exemplo aparece na edição n. 1.997 (28 fev. 2007) quando, ao apontar o bom resultado das escolas técnicas federais no Enem, a reportagem afirma que isso se deve ao fato de elas estarem focadas nos resultados, sem espaço para “conversa fiada nem discurso ideológico”. Esses embates, que também aparecem nas edições n. 2.002 (4 abr. 2007), 2.025 (12 set. 2007) e 2.059 (7 maio 2008), exemplificam como as vozes dissonantes dos discursos de *Veja* são nela representadas, de forma a invalidarem os opositoristas como portadores de um discurso carregado de interesses ideológicos, corporativistas e não pragmáticos, significando obstáculos ao avanço da educação.

Destacamos que duas vozes que falam sobre o Enem nesse período são dissonantes, por caminhos diametralmente diferentes, das representações hegemônicas tecidas em *Veja*. São as vozes de Roberto Pompeu de Toledo (Edição n. 1.985, 6 dez. 2006, p. 142) e Reinaldo Azevedo (Edição n. 2.025, 12 set. 2007, p. 98-99).

Em ensaio publicado em 2006, intitulado “A suprema trava”, Toledo, um dos mais antigos articulistas de *Veja*, elogia o programa eleitoral de Cristovam Buarque (presidenciável derrotado nas eleições de 2006) por seu enfoque na educação e problematiza a não discussão de sua proposta de federalização do ensino público para eliminar as diferenças e fixar padrões mínimos de qualidade. O autor cita o Enem para referir-se à conquista de apenas dez bolsas do ProUni entre 68

candidatos de uma unidade do Colégio Porto Seguro, um dos mais tradicionais e reputados de São Paulo, destinado às crianças da favela de Paraisópolis. Avalia que, mesmo usufruindo de iguais instalações e serviços, os alunos do projeto tinham rendimento inferior devido ao peso da interferência da família e do ambiente cultural sobre o sucesso na obtenção de vaga nas universidades. Refere-se ainda a um dado apontado por Dimenstein⁴², de que a escola só consegue responder a 30% de uma boa educação. Toledo relata que, “nos restantes 70%, a criança e o adolescente são abastecidos por estímulos e ofertas estranhas ao currículo”. Entendemos que o autor, ao evidenciar os fatores exógenos à escola, se distancia de uma argumentação que é mais recorrente na Revista: a sobrevalorização dos efeitos da escola sobre os bons resultados nos testes.

Reinaldo Azevedo, jornalista que foi colunista de *Veja* entre 2006 e 2009⁴³, em artigo em que trata da reforma ortográfica (Edição n. 2.025, 12 set. 2007, p. 98-99) e do fim das aulas de análise sintática, afirma que a forma como se dá a massificação do ensino não é democrática, “mas vulgaridade, populismo e má-fé”, entendendo o Enem como expressão desse processo. O autor critica, abusando dos recursos de ironia, a ausência de questões de gramática no Enem e de referências a autores clássicos. Exemplificamos com duas referências que seguem:

[...]

Na prova do Enem aplicada no mês passado, havia uma miserável questão próxima à gramática. Se Lula tivesse feito o exame, teria chegado à conclusão de que a escola, de fato, não lhe fez nenhuma falta.

[...]

Em vez de destrincharem o objeto direto dos catorze primeiros versos que abrem *Os Lusíadas*, apenas o texto mais importante da língua portuguesa, dão um pé no traseiro de Camões (1524-1580), mandam o poeta caolho cantar sua namoradinha chinesa em outra barcarola e oferecem, sei lá, facilidades da MPB.

É perceptível que esse articulista tem um olhar crítico sobre o Exame baseado numa referência conservadora e conteudista, característica que constantemente é

⁴² Gilberto Dimenstein é colunista da *Folha de S. Paulo* e da rádio CBN e foi diretor da Folha de S. Paulo na sucursal de Brasília. Atuou em diversos meios impressos de informação, como o *Jornal do Brasil*, o *Correio Braziliense*, a *Última Hora*, as revistas *Visão* e *Veja*. Direcionado para temas sociais e educacionais, Dimenstein já recebeu várias premiações por projetos nessas áreas. Foi um dos criadores da *ANDI - Comunicação e Direitos*, uma organização não governamental que tem como objetivo utilizar a mídia em favor de ações sociais. Segundo Cristovam Buarque, o jornalista foi um dos inspiradores do Bolsa-Escola e responsável pelo Projeto Bairro-Escola, desenvolvido inicialmente em São Paulo através do *Projeto Aprendiz*.

⁴³ Cabe informar que Azevedo mantém um *blog* hospedado no *site* da *Veja*.

imputada com teor negativo aos vestibulares por Claudio de Moura Castro. É interessante notar que nem Pompeu nem Azevedo são articulistas que tratam especificamente de educação em *Veja*, representando outras vozes e significações sobre o Enem.

Voltando ao quadro de recorrências, localizamos em 25 dos cinquenta textos que o compõem expressões que destacam o caráter hierarquizador ou classificador das avaliações e testes externos da educação básica, entre 1998 e 2011. Esses termos aparecem nos textos que se dedicam mais atentamente aos resultados dos exames ou a abordagens que intentam evidenciar sua importância como indicadores de qualidade e estão, geralmente, conectados àqueles que têm características prescritivas. Quatro textos que contemplam esses termos, contidos nas edições n. 1.997 (28 fev. 2007), 2.002 (4 abr. 2007), 2.014 (27 jun. 2007) e 2.059 (7 maio 2008), buscam nas “melhores escolas” – aquelas que ocupam o topo dos *rankings* – as referências a serem seguidas, indicando soluções para as que apresentam baixo aproveitamento. Exemplos de escolas nas “últimas colocações” também servem como referência de ineficácia. As soluções apontadas comumente não contemplam questões macroeconômicas ou sociais, dedicando-se aos efeitos produzidos pela escola.

Listamos abaixo sete textos, publicados entre 2006 e 2008, que apontam soluções para a baixa qualidade da educação e descrevemos os pontos basilares de seus receituários.

- Ajuda empresarial à escola pública e suas experiências de gestão como salvaguarda da educação nacional vista como “atrapalhada” (Edição n. 1.994, 7 fev. 2007).
- Formação e atualização dos professores, planejamento, prêmios para os docentes com base na nota do aluno, reconhecimento e estímulo ao mérito, pragmatismo, metas curriculares bem definidas, sistema desenhado para cobrar resultados e diretor engajado na tarefa tanto administrativa como acadêmica (Edição n. 1.997, 28 fev. 2007).
- Resultados negativos nos exames, o que levaria, por uma questão de sobrevivência, as escolas com piores notas a melhorar, como teria acontecido com as universidades, há mais tempo avaliadas (Edição n. 2.059, 7 maio 2008).

- Mais objetividade e menos ideologia, método, aproximação com empresas, premiação de esforços e talentos, traçado de metas e cobrança de resultados, aferição da educação com dados objetivos, divulgação dos resultados, monitoramento constante (Edição n. 2.074, 20 ago. 2008).
- O “feijão-com-arroz”: metas compartilhadas e quantificadas (Ex.: ganhar dois pontos no teste); ambiente saudável e professores satisfeitos; forte liderança do diretor: “Ele manda [...] nem sua indicação é moeda de troca na política nem é eleito pelos seus pares”; escolas administradas como empresas; cobrança de resultados e “vantagens”; professores sem conhecimento das teorias da moda pedagógica, mas conhecedores do assunto que ensinam; ênfase na aplicação da teoria, livros de boa qualidade, planejamento e explicitação de tudo o que acontece na aula; currículos oficiais claros e precisos, dizendo exatamente o que é para ser ensinado e aprendido; sala de aula convencional, avaliação frequente, dever, cobrança e silêncio; família acompanhando e proporcionando bom ambiente para o estudo (Edição n. 2.002, 4 abr. 2007, p. 24).
- Práticas que levam ao “sucesso” sem ser mirabolantes ou dispendiosas, requerendo diretores engajados no ensino; empenho; pais mais entusiastas; filhos que passam mais tempo em sala de aula; professores que preparam aulas e estudam mais; plano de carreira; medidores tratados com seriedade (Edição n. 2.014, 27 jun. 2007).

Destacamos inicialmente essas duas últimas referências, não pela originalidade de seus apontamentos, que reproduzem muito dos anteriormente referidos, mas por enfatizarem que tais receituários são o “feijão-com-arroz”, não se tratando de “práticas mirabolantes ou dispendiosas”. Essa representação da simplicidade do receituário, que retira a necessidade de discussões mais complexas ou estruturais, é uma significação que corrobora para a criação de laços de reconhecimento com o leitor. Ao mesclarem valores de um novo modelo regulatório (como, por exemplo, processos de monitoramento externo com base nas avaliações, fim da isonomia salarial, gestão pragmática e responsabilização a partir da definição de metas) com aspectos reconhecíveis da cultura escolar (como disciplina, empenho, pais presentes, professores dedicados, deveres e provas), os autores buscam conexões e reconhecimentos de valores, ao mesmo tempo em que re-trabalham essa cultura a partir da inserção de receituários já consolidados no mundo produtivo. Localizamos,

portanto, nessa costura bem estruturada entre uma cultura escolar vivenciada pelo leitor e as soluções do mundo empresarial, um dispositivo discursivo que sutilmente tece novas representações, ressignificando a cultura escolar.

Exemplos de outras marcas dos protocolos de escrita em *Veja* podem ser percebidos na abordagem polêmica e de forte repercussão da edição n. 2.074 (20 ago. 2008), cuja matéria de capa foi educação. Nessa edição aparecem duas reportagens: “Você sabe o que estão ensinando a ele?” e “Prontos para o século XIX”. Na primeira reportagem, destacam-se o contraste entre a percepção positiva de pais e professores sobre a escola e os resultados das avaliações nacionais e internacionais, com base em dados levantados numa pesquisa encomendada por *Veja* à CNT/Sensus a respeito do grau de consciência de que o ensino vai mal. Esses dados apontam que 90% dos professores acham que estão bem preparados para dar aulas e 89% dos pais, com filhos matriculados em escolas particulares, acham que estes estão recebendo educação adequada, percepção apontada como equivocada em decorrência do mau desempenho dos nossos alunos no Pisa. No segundo texto, com base nos dados da mesma pesquisa, *Veja* conclui que a maioria dos professores faz doutrinação esquerdista nas escolas, em decorrência de sua formação e despreparo. Ao longo do texto, caixas laterais presentes em quatro das seis páginas da reportagem citam exemplos da “pregação ideológica” em livros didáticos.

Aqui destacamos outra característica dos protocolos de escrita dos textos analisados: a construção de uma argumentação que se significa como empírica porque é baseada em dados quantitativos. Esse estratagema encobre o jornalismo de opinião, guiando o leitor a uma interpretação, supostamente imparcial, dos dados numéricos. Trata-se, portanto, de uma argumentação pautada em uma verdade revelada pelas pesquisas, e não em proposições ideológicas. Recuperamos a análise de Sobrinho (2003) para perceber como parte desse grupo, autorizado a falar nesse espaço da imprensa, se autorrepresenta, desvinculado de um discurso ideológico, portador de uma suposta neutralidade técnica e pragmática. Assim, a estatística é compreendida em *Veja* não como uma forma possível de representar a realidade, de produzir categorias sociais e educacionais, mas como forma de expressar e conhecer a realidade. A esse respeito, Luciano Mendes Faria Filho (2008, p. 84-85) lembra:

[...] nessa forma de classificar o mundo, produzem inteligibilidades, denotando que as estatísticas são maneiras de ler o mundo profundamente comprometidas com os princípios da racionalidade moderna e com os modos de governo das pessoas e da realidade social como um todo. Assim, representar a realidade através de textos alfanuméricos, tabelas, gráficos ou outros inúmeros recursos da moderna tecnologia deixa de ser entendido como simples maneira de complementar e dar a ler a realidade, mas como modos de produzir esta mesma realidade e dá-la a ler.

Nesse sentido, os números que se espalham pelos textos costurando os argumentos são trabalhados como expressão da realidade e como elementos de combate a proposições opostas, que, sem fundamento empírico e rotuladas como ideológicas, são invalidadas em *Veja*. Voltamos a destacar que, no quadro de recorrências, a utilização de elementos estatísticos foi percebida em metade dos textos. No próximo item deste capítulo, veremos como esse dispositivo é particularmente forte nos textos do articulista Gustavo Ioschpe.

Claudio de Moura Castro também recorre comumente a referenciais estatísticos para validar suas argumentações. O autor associa o contar e medir à sua “sina de acreditar na ciência”, como escreve no artigo “Salário de professor” (Edição n. 2.047, 13 fev. 2008, p. 16), no qual faz também a simbólica afirmação: “Filosofia não resolve. Faz mais sentido calcular os coeficientes de correlação”. Não obstante, Castro é o autor que mais flexibiliza o olhar para o reconhecimento de outras possibilidades de análise e para a exposição das limitações das medidas na aprendizagem, como exposto na edição n. 1.759 (10 jul. 2002, p. 20). Esse reconhecimento, todavia, é trabalhado para reforçar a concepção de prioridades diante dos grandes desafios impostos pela educação nacional, e, no campo das prioridades, é o ensino básico e o que pode ser mensurável na aprendizagem que devem orientar as políticas públicas. Nesse sentido, afirma no artigo “A tríplice aliança”, da edição n. 1.994 (7 fev. 2007, p. 22), que, “[...] em sistemas educativos consolidados, as empresas não precisam se meter na educação [...]”, mas que, “[...] em países com a educação atrapalhada, como o nosso [...]”, o empresário pode ajudar, sobretudo no que concerne à complementação de recursos e à gestão. Ainda nesse artigo, Castro afirma que o que interessa para verificar a eficácia dessa parceria “[...] são os resultados mensuráveis”, citando, em seguida, que boa parte das 33 melhores escolas brasileiras – selecionadas pela Unesco/MEC – recebe apoio do terceiro setor. Ao trabalhar com os dados do Exame, Castro comenta: “[...]”

uma das quinze maiores médias no Enem foi obtida pela escola da Embraer, que atende apenas alunos egressos da escola pública”. Interessa destacar que, apesar da ênfase do autor aos dados mesuráveis, seja por seu capital simbólico seja pela limitação espacial de sua coluna, Moura Castro comumente recorre a recursos como “boa parte das escolas” ou “uma das quinze maiores”, furtando-se à necessidade da delimitação precisa dos dados. Outro ponto de destaque é o fato de a nossa condição de “atraso” no campo educacional ser o fator de justificação da aliança público / privada e, como exposto, da priorização do que é mensurável no ensino básico.

Ao referir-se ao Enem, o aspecto para o qual Moura Castro mais chama a atenção em seus artigos, ao longo de todo o período analisado (1998 a 2011), é a significação de que o Exame seria um potencial instrumento para induzir uma reforma curricular no ensino médio. Essa representação é particularmente importante porque mostra a ênfase atribuída pelo autor, desde a criação do Enem, ao potencial do Exame em substituir, de forma mais qualificada, as funções que até então estariam sendo efetivadas pelos vestibulares: a de selecionar os alunos para o ingresso nas IES e, sobretudo, a de definir o conteúdo e as formas de ensiná-lo no ensino médio. Em “Vestibulares indigestos” (Edição n. 1.792, 5 mar. 2003, p. 20), o autor afirma: “[...] o que define a sala de aula do ensino médio é o vestibular da universidade pública mais próxima” e seus departamentos e especialistas que, na função de seletores dos próprios futuros alunos, recheiam as provas com minudências que as tornam um banquete de perguntas “lautas e pesadas”. Nas palavras do autor lemos o diagnóstico do problema e sua solução:

O vestibular das escolas públicas é um dos grandes culpados pela fragilidade de nosso ensino médio, pois a sobrecarga curricular é imposta às escolas de elite, e as outras a copiam.

A solução é simples. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) responde a todas as nossas reivindicações de um instrumento que focalize os temas centrais do currículo e que exija raciocínio, e não decoreba. Porém, o Enem poderia tirar o leite das criancinhas dos fazedores de vestibular. Por isso, quando adotado, ele quase sempre vem se somar aos penduricalhos curriculares do vestibular, e não substituí-lo. Não é por aí.

Portanto, o Enem é representado como a solução para livrar o ensino médio das imposições curriculares dos vestibulares “indigestos” e deveria ser adotado como substituto integral do vestibular, e não como “penduricalhos”, termo usado pelo autor

para se referir ao fato de as universidades que passaram a aceitar a nota do Enem em seus vestibulares o estarem adotando de forma complementar.

No artigo “As crendices do vestibular” (Edição n. 1.981, 8 nov. 2006, p. 20), apesar do tom menos condenatório aos vestibulares, a crítica principal e a defesa do Enem como solução permanecem as mesmas. Nesse artigo, o autor afirma que o vestibular é um dos maiores focos de crendices e antipatias “[...] por ser um ícone da meritocracia, tão avessa aos gostos tupiniquins”. Das nove crendices que aponta, a última é a única que ele não refuta. São elas: “Coitado, tem que estudar tanto!”, “O vestibular é uma loteria.”, “É absurdo decidir tudo em uma só prova.”, “É pura decoreba.”, “Cursinho é para adestrar, para aprender onde pôr as cruzinhas.”, “Não se pode testar conhecimento marcando cruzinhas.”, “A prova deste ano foi muito mais difícil.”, “Se se trocar o vestibular pelo Enem serão aprovados analfabetos.” e “Os vestibulares das universidades públicas criam distorções no ensino médio.” Sobre a nona crendice Castro escreve:

Dentre todas, essa é a única afirmativa verdadeira. O vestibular das universidades públicas funciona bem, mas virou o real currículo para as escolas da cidade – o que está errado. Pior, em vez de focar o raciocínio e os pontos importantes da educação, como faz o Enem, leva à distorção de esforços, fazendo com que os alunos se percam em listas enciclopédicas de conhecimento e detalhes.

Mais uma vez, o autor reforça a perspectiva de que o Enem funcione como indutor curricular do ensino médio em substituição à função classificatória exercida pelo vestibular, entendendo que essa simples substituição melhoraria a qualidade do que é ensinado, retirando a ênfase no volume de conteúdos, e valorizaria o que seriam “os pontos importantes da educação”. Cabe destacar que há nesse artigo outro aspecto que pode ser lido como uma resposta às críticas direcionadas à capacidade de o Enem funcionar na seleção dos candidatos às vagas das IES. A esse respeito, Castro não só valida o Enem para essa função como sugere que ele seja a solução para o inchaço curricular do ensino médio.

É nos artigos subsequentes de Castro, “Entre a Finlândia e o Piauí” (Edição n. 2.002, 24 abr. 2007, p. 24), em que comenta os resultados do Enem, e “Novo termômetro da educação” (Edição n. 2.010, 30 maio 2007), que apresenta o Ideb e seus resultados, que o autor utiliza uma expressão que simboliza seu receituário: a

solução é “o feijão-com-arroz bem feito”, significação que, como já referido, é marcante na Revista e identifica a solução do problema da qualidade com o “básico bem feito” em oposição à necessidade de gastos excessivos ou ideias “mirabolantes”.

Um artigo posterior de Castro, que aqui destacamos, participa de nosso terceiro recorte e não foi publicado no espaço tradicional de sua coluna: “O vestibular funciona, mas deve acabar” (Edição n. 2.106, 1.º abr. 2009, p. 90-91). Compõe a seção *Geral / artigo*, o que possibilitou ao autor um espaço mais alargado para a publicação do referido texto. Trata-se da primeira menção ao Novo Enem em *Veja* e tem a clara intenção de apresentá-lo e representá-lo aos leitores da Revista. Aqui observamos que Castro revisita argumentos que aparecem em artigos anteriores, agregando outros que participam do discurso oficial e que buscaram legitimar as dispendiosas mudanças no Exame. Assim, o autor argumenta que o Novo Enem facilitará a mobilidade dos estudantes, tornará a concorrência nacional mais aberta e pressionará os currículos para um modelo menos conteudista e extenso, mantendo a seleção por mérito. Para Castro, além dos desafios técnicos e de logística, o Novo Enem teria que encontrar um bom equilíbrio para a ampliação dos conteúdos. E acrescenta: “Currículo de mais volta a ser vestibular de federal. E, de menos, deixa de orientar o ensino”.

Quinze dias depois da publicação desse artigo, uma reportagem de capa dedicou-se às mudanças no Enem: “Vestibular vai mudar tudo, menos o mérito” (Edição n. 2.108, 15 abr. 2009, p. 70-79). A reportagem reforça o caráter positivo da facilidade que o candidato passa a ter para concorrer a várias universidades e reafirma os argumentos outrora mobilizados por Castro: um teste que contempla mais o raciocínio e pressiona para um currículo menos conteudista. A seguir reproduzimos na sequência trechos do artigo de Castro e da reportagem, os quais anunciaram o Novo Enem em *Veja*:

Faz muito sentido a proposta do MEC de exame nacional com um Enem turbinado. Vamos torcer para que seja bem implementado.

[...]

Trata-se da maior mudança já feita no concurso desde 1911, quando ele surgiu no Brasil. Uma verdadeira revolução. Diga-se desde logo: se as intenções forem cumpridas, o novo sistema não prejudicará o mérito. Os melhores alunos continuarão a ser os escolhidos. Mas passarão por um teste mais enxuto e menos voltado para a memorização.

Percebe-se uma relação entusiasta a respeito das possibilidades de mudanças do novo exame, percepção que receberia tratamentos diferenciados em decorrência das falhas que ocorreram no Exame em 2009 e nos anos subsequentes. Outro destaque é a preservação da valorização do mérito, uma proposição que é fortemente defendida nos textos analisados em *Veja*. A valorização do mérito e a competição desencadeada pela exposição dos resultados no teste são dois elementos fortemente associados à melhoria da qualidade na educação, apresentados em destaque na reportagem como pontos positivos de permanência do Novo Enem.

O artigo de Castro e a reportagem de capa sobre as mudanças no Vestibular são duas das quarenta referências ao Enem analisadas entre 2009 e 2011. Entre elas, quatorze têm como tema os problemas que marcaram as três edições do Enem desse período. Portanto, não é possível afirmar que houve mais atenção ao Exame em decorrência das mudanças que deram origem ao Novo Enem. Retirando as repercussões, que tratam das falhas nas edições de 2009, 2010 e 2011, temos praticamente a mesma proporção de referências desse período em relação ao de 2006 a 2008. Obviamente, não é possível fazer inferências sobre como seria a repercussão se as edições se apresentassem sem grandes ocorrências, como nos anos anteriores, mas é importante demarcar os aspectos que atraíram um aumento tão substancial no tratamento do tema na Revista entre 2009 e 2011.

Entre as quarenta referências, temos onze notícias e reportagens, doze artigos, duas entrevistas, uma capa, uma carta ao leitor e treze notas. É interessante perceber que há um aumento do número de artigos que fazem referência ao Enem, que passa a aparecer não apenas em textos que tratam especificamente de seus resultados, mas também como um exemplo de ineficiência do governo Lula e de seu ministro da educação, assumindo uma significação de uso político mais direto. Esse uso pode ser observado em dois artigos de J. R. Guzzo, nas edições n. 2.192 (24 nov. 2010, p. 230) e 2.220 (8 jun. 2011, p. 174), e no artigo de Gustavo Loschpe “Aumentaram os gastos, mas a qualidade...” (Edição n. 2.197, 29 dez. 2010, p. 252-255).

Antes de prosseguirmos, relembremos, aqui, a sequência de falhas ocorridas nos Exames desse período. Em 2009, houve vazamento da prova, furtada por um funcionário da gráfica Plural, em São Paulo, onde foi impresso o material, o que provocou a remarcação do Exame. Também em 2009, foram detectadas falhas em cartões que indicavam os locais das provas e na divulgação do gabarito. Em 2010, ocorreram falhas no sistema do Inep, que deixou disponível na internet dados pessoais dos estudantes; problemas na impressão da folha de resposta e em alguns cadernos, que trouxeram questões duplicadas ou a menos, além de erros conceituais e de conteúdo. Em 2011, quatorze questões do pré-teste, idênticas às aplicadas na prova, foram copiadas e aplicadas em um simulado no Colégio Christus de Fortaleza. O colégio participou do pré-teste, e um de seus coordenadores teria fotocopiado a prova.

Cinco textos analisados na Revista tratam dessas ocorrências. Em todos notamos a preocupação dos jornalistas em separar a significação positiva do Novo Enem das falhas decorrentes de problemas técnicos e administrativos ligados ao Governo, mais particularmente ao Ministério da Educação. Essa segregação da “boa ideia” em oposição à má administração pode ser verificada nos trechos das edições n. 2.134 (14 out. 2009, p. 123), 2.143 (16 dez. 2009, p. 26) e 2.190 (10 nov. 2010).

É uma pena. Espera-se que, daqui para frente, o aparato de segurança em torno do Enem esteja à altura da relevância da prova.

Elaborado às pressas, o Enem é um exemplo de como uma boa ideia pode ser jogada no lixo. [...] O Enem ajuda a aferir a qualidade do ensino no Brasil. “Esse tipo de prova tem sido crucial para diagnosticar deficiências de nossas escolas e traçar planos para superá-las”, diz o especialista Renato Pedrosa, da Unicamp. Esse era o objetivo original. Há um consenso de que o Enem também pode representar uma evolução em relação aos vestibulares tradicionais. Para que cumpra essa tarefa será preciso recuperar sua imagem.

O Enem precisa dar certo. A prova unificada ao término do ensino médio é vital para melhorar a educação no Brasil. Descentralizada e com aplicação racional, ela terá futuro – sem agonias nem frustrações para os estudantes.

Note-se que se preserva a representação do Enem como medida de qualidade, entendida como “[...] vital para melhorar a Educação no Brasil”, significação que aparece conectada a seu objetivo classificatório de consolidar-se como um vestibular unificado. Na edição n. 2.190 (17 nov. 2010), soma-se a característica

prescritiva de indicar que a descentralização da prova e sua aplicação em diversos períodos do ano, a exemplo do SAT dos Estados Unidos, seria a solução para os problemas de logística. Há ainda a sugestão de adotar pesos diferentes para as áreas de conhecimento, em decorrência do curso que o aluno pretendesse prestar. Ainda naquela edição, um quadro esquemático apresenta exames internacionais similares, que poderiam servir de norte para reformulações no Enem (o SAT, já citado, o *Baccalauréat*, na França, e o *General Certificates of Secondary Education – GCSE* –, na Inglaterra).

A aplicação do teste em várias edições por ano, nos moldes do SAT, já era uma intenção do MEC, quando da reformulação do Exame em 2009, e em parte explica a adoção da TRI. Na reportagem de capa de 15 abril de 2009, edição n. 2.108 (p. 70-79), nas respostas às perguntas sobre o novo Enem, lê-se a seguinte referência à questão que trata de sua periodicidade: “Neste ano, haverá só um, nos dias 3 e 4 de outubro. Em 2010, o MEC pretende aplicar pelo menos dois. A meta é chegar a sete por ano, como o SAT, o modelo americano no qual se inspira o Enem”.

A comparação com o SAT é uma constante nesta terceira fase do nosso recorte temporal, aparecendo em sete textos, o que demonstra a força dessa referência, apresentada sempre como positiva.

Entre 2009 e 2011, há apenas uma ressalva sobre a representatividade do Exame como indicador de qualidade, em decorrência do seu caráter voluntário. Gustavo Ioschpe, no artigo “Como os pais podem ajudar na aprendizagem dos filhos” (Edição n. 2.204, 16 fev. 2011, p. 94-95), sugere que se consultem as médias das escolas no Enem para escolher a melhor, apesar de afirmar que o Exame não é uma ferramenta definitiva, “[...] já que a participação [nele] é opcional, produzindo uma amostra não aleatória”.

Não obstante, os “*rankings* das campeãs” continuam a ser publicados, mantendo as mesmas características das abordagens anteriores: a lista das “dez primeiras” e uma sequência de ações que justificam a posição das melhores escolas, e os modelos a serem seguidos, como exposto nas edições n. 2.175 (28 jul. 2010, p. 104) e 2.235 (21 set. 2011, p. 93-96). Em relação à reportagem “É preciso preencher a cabeça deles” (Edição n. 2.235), chamamos atenção para uma temática que é abordada em

três edições, no período de 2009 a 2011: a flexibilização do currículo do ensino médio. Aqui observamos também outro elemento diferencial: o Enem não aparece como solução para o inchaço curricular, outrora atribuído ao vestibular; ao contrário, é apontado como partícipe desse problema, o que mostra uma mudança em sua significação:

O ensino médio brasileiro se apóia em uma equação que não tem como dar certo: em nenhum outro lugar do mundo se despeja tanto conteúdo na lousa em tão pouco tempo. No afã de suprir todas as demandas de vestibular e agora as do Enem – hoje passaporte de entrada para 167 universidades públicas e mais de 500, o currículo só cresce, amontoando temas que mobilizam apenas os estudantes brasileiros.

A respeito do fracasso do ensino médio mapeado pelo Enem, a média dos concluintes do ensino médio é definida em 511 (numa escala de zero a 1.000). Comparada com a média dos países da OCDE, que estaria no patamar equivalente a 600, seria um indicativo da necessidade de refletir sobre essas mudanças. A reforma sugerida seria a flexibilização curricular, que possibilitaria aos “jovens poder escolher entre uma gama de escolas e disciplinas”, como ocorre nos países da OCDE, o que mostra que o sistema brasileiro é “maçante e enciclopédico, à revelia das diferenças de interesses e expectativas de cada um”. Assim, notamos aqui uma ruptura com a representação do Enem como uma prova que se distancia da característica conteudista do vestibular.

A necessidade de flexibilizar o currículo do ensino médio também é pauta do artigo de Moura e Castro (Edição n. 2.235, 21 set. 2011, p. 98), intitulado “Ensino médio com sabor de jabuticaba”, em que critica a escola única, com currículo único, um modelo que, segundo o autor, só existe no Brasil. Mediante uma associação irônica, característica de seu protocolo de escrita, Castro lança a seguinte pergunta: “E, se só existe no Brasil e não é jabuticaba, será que pode prestar?”. Depois da provocação, o autor revisita um diagnóstico que, como vimos, marca sua abordagem sobre o ensino médio, a sobrecarga curricular desse nível de ensino, e sugere o que seria “uma dieta mínima, ainda que politicamente impopular”, para o ensino médio:

1 - Limitar drasticamente as disciplinas obrigatórias, ficando com português, matemática e pouco mais; 2 - redefinir as ementas, de forma que as exigências sejam explícitas e estejam ao alcance do aluno real; 3 - variar os níveis de exigência, de acordo com o perfil dos alunos; 4 - diversificar, para

atender às preferências dos alunos, pela oferta de “sabores” diferentes (humanidades, ciências naturais, biológicas, etc.); 5 - enfatizar a aplicação das teorias em projetos e exercícios práticos (impossível com o dilúvio curricular de hoje); 6 - simplificar o acesso e mesmo encorajar excelentes profissionais sem licenciatura a ensinar as matérias afins à sua área (engenheiros, médicos, advogados, farmacêuticos, etc.); 7 - aumentar a jornada da escola, em pelo menos uma hora, para todos os alunos da escola, não apenas para um grupelho.

A solução de Castro para a reforma dos anos finais da educação básica, esquematicamente descrita, é, como temos demonstrado, a grande bandeira do autor, para quem o Enem seria um poderoso instrumento. Para Castro, o Exame é uma avaliação externa que teria como principal função orientar o currículo do ensino médio, aferindo sua qualidade e orientando políticas públicas. E é essa a representação predominante apresentada nas notícias e reportagens da Revista, que utilizam a voz desse especialista em depoimentos, citações ou simplesmente fazendo ecoar a mesma base argumentativa de seus textos.

Fechamos esta análise citando um artigo de Moura Castro que, embora não se insira em nosso recorte temporal, é simbólico de uma mudança de significação depois de três edições do novo Exame. Em “Os labirintos do Enem” (Edição n. 2.259, 7 mar. 2012, p. 22), o autor aponta as falhas do novo Exame e expõe o fracasso do que ele julga ser o único propósito que efetivamente o justifica. Pela primeira vez, o Exame é criticado em uma pluralidade de aspectos, como a existência de falhas técnicas, de logística e de concepção. Castro critica a sobreposição de funções do Enem e a hipótese de que seria uma prova socialmente mais justa, julga precipitada a adoção da TRI, vê como um equívoco a alta ponderação da redação e aponta como negativa a existência de um escore único, indiferente à opção de curso para o qual concorre o aluno. O fato de o Novo Enem permitir ao inscrito concorrer em diversas universidades é avaliado como uma vantagem secundária, e novamente o autor volta ao argumento que marca sua representação sobre o Exame (Edição n. 2.259, 7 mar. 2012, p. 22):

Lamentavelmente, as missões do novo Enem foram ignoradas por quase todos. Ou seja, a discussão erradamente se polarizou em torno do ensino superior, quando a intenção era aliviar o médio da maldição de ser modelado pelo dilúvio curricular dos vestibulares das universidades públicas. [...] Preparando um prova menos enciclopédica, o MEC poderia conter a corrida do ensino médio, forçado a uma maratona curricular. Cobrindo poucos tópicos, permitiria a ênfase na profundidade. É por esse critério que o Enem deveria ser julgado. Infelizmente, a análise preliminar

das provas sugere que não foi freada a enxurrada de assuntos. A meu ver essa é a acusação mortal, o resto é detalhe.

Vemos aqui a segunda referência negativa à ampliação do conteúdo provocada pela reformulação do Exame em 2009, também criticado na reportagem “É preciso preencher a cabeça deles” (Edição n. 2.235, 21 set. 2011, p. 93-96). Localizamos em relação a esse aspecto uma mudança na representação do Exame, alteração que fica mais evidenciada no artigo de Castro, que, pela primeira vez, escancara as limitações de diversas ordens nele observadas. Apesar da mudança de tom no tratamento do Exame, o autor usa a mesma base argumentativa para criticá-lo. Nota-se que as outras funções do Enem são tidas como periféricas diante da que deveria ser a principal: a de indutor curricular do ensino médio. O Enem é assim, mais uma vez, identificado como principal instrumento de orientação curricular, e a não concretização dessa função, ou sua equalização com o teor conteudista dos vestibulares, seria fator que retiraria a legitimidade de sua existência.

Ao analisar as permanências e mudanças nas significações do Enem, compreendemos que o debate em torno da qualidade desejada para a educação foi o aspecto central dessas representações em *Veja*, sendo esse exame entendido como instrumento basilar para regular o currículo e as formas de agir e pensar dentro do ambiente escolar. Para o ensino médio, a principal bandeira seria a efetivação da reforma curricular de 1998 (Resolução CEB/CNE n.º 03, de 26 de junho de 1998, baseada no Parecer CEB/CNE n.º 15, de 1.º de junho de 1998). Assim, as representações tecidas por Claudio de Moura Castro e pelos demais jornalistas que escreveram os textos aqui analisados fizeram parte de um processo de validação da reforma curricular do ensino médio e também do Enem como seu elemento indutor. Essa proposição legitima-se tendo em vista a coerência de argumentação que é percebida nos dispositivos discursivos da Revista, nos relatórios pedagógicos e em exposições e políticas educacionais colocadas em prática por personalidades autorizadas a falar em *Veja*, apresentadas em suas páginas como especialistas em educação.

Maria Helena Guimarães de Castro (2005, p. 126), ao falar da reforma curricular do ensino médio e do Enem, expõe que o Exame teria como uma de suas funções a indução do processo de reforma e aponta seus três eixos principais:

- 1) A flexibilidade, para atender a diferentes pessoas e situações de mudança que caracterizam a sociedade do conhecimento.
- 2) A diversidade que assegure a devida atenção às necessidades dos diferentes grupos em diferentes espaços, com idades distintas.
- 3) A contextualização que, ao garantir uma base comum ao currículo nacional, permite também a diversificação de trajetórias das grades curriculares e a constituição de significados que dão sentido ao processo de aprendizagem.

A autora, então presidente do Inep, lembra ainda que o novo currículo se pautava no domínio de competências e habilidades básicas, e não mais no acúmulo de informações. É perceptível a proximidade das argumentações em *Veja* da representação oficial do Enem, de sua função na reforma curricular do ensino médio e, de forma mais abrangente, de um conjunto de reformas que reestrutura as formas de regulação do Estado no campo educacional. No texto de Castro também há uma referência à intenção de que o Exame viesse a ocupar o espaço que até então era exercido pelos vestibulares, outro traço de forte proximidade entre os argumentos (CASTRO, 2005, p. 116):

O vestibular era o grande “exame” de avaliação do ensino médio brasileiro e praticamente restrito à classe média e alta. Até então, esse nível de ensino não havia sido objeto de qualquer avaliação externa à escola. Não sabíamos o que nossos alunos aprendiam, o que sabiam fazer. O que sabíamos podia ser assim resumido: nosso currículo era excessivamente enciclopédico e elitista; nossas escolas não estavam preparadas para enfrentar as novas exigências do mundo atual.

Além da significação do Enem como indutor curricular e como aferidor de qualidade dos anos finais da educação básica, outras premissas são apontadas sistematicamente em *Veja* como fundamentais para a conquista da qualidade da educação. São elas a gestão eficiente dos recursos econômicos e humanos, a valorização do mérito e da competitividade, a responsabilização vinculada a políticas de bonificação e sanções, a associação entre o público e o privado e a formação mais pragmática e menos ideológica dos professores, que deveriam orientar-se por currículos bem delimitados. Esses aspectos e os autores referidos como especialistas em educação em *Veja* permitem-nos identificar a vinculação do discurso veiculado na Revista com as representações de avaliação e qualidade discutidas no Capítulo II desta dissertação e com o terceiro grupo de significações. Recordemos que esse terceiro grupo associa, sem grande problematização, as

avaliações externas e os testes de larga escala à qualidade. Portanto, testes cognitivos, ainda que limitados, seriam importantes indicadores de qualidade, diagnosticando o malogro ou o sucesso dos processos que envolvem a ação educativa. Esse grupo de significações aponta como positiva a competitividade entre as escolas, que seria uma consequência da divulgação dos resultados dos testes, competitividade compreendida como poderosa estratégia para fomentar o aumento da proficiência acadêmica dos alunos, o que geraria a melhoria da qualidade da educação. Aposta ainda em políticas de bonificação e sanções, assim como percebe como positivas as associações entre o público e o privado, promovendo na escola uma cultura gerencialista que se aproxima das práticas de mercado.

Além dos autores já identificados (FERNANDES; GREMAUD, 2009; FERNANDES, 2011; HEYNEMAN, 2005; MENEZES FILHO, 2011; SCHWARTZMAN, 2005, 2011; SOARES 2005; VELOSO, 2011), podemos fazer referência a outros, citados em *Veja*, como, por exemplo, Maria Helena Guimarães de Castro, Maria Inês Fini, Paulo Renato de Souza, Guiomar Namó de Mello e Gustavo Loschpe, que participaram da condução de reformas educacionais no âmbito federal, estadual e municipal, e/ou atuando no terceiro setor e que colocaram, ou estão colocando em prática algumas dessas proposições.

Na construção de representações desse modelo de qualidade, os textos publicados na Revista utilizam-se de um protocolo de escrita que visa dá-los a ler como expositores de uma verdade irrefutável, usando como principais dispositivos discursivos o cruzamento entre tradicionais e novas representações da cultura escolar, dados quantitativos e exemplos de experiências concretas. Essas bases argumentativas, combinadas, confirmariam as proposições repetidas nas páginas da Revista ao longo desses treze anos de representações sobre o Enem. Essa combinação de referências reconhecíveis pelo leitor, do dado quantitativo e do exemplo de sucesso, embora apareça também em notícias e artigos de opinião, é claramente visualizada nas reportagens nas quais o texto comumente se organiza com a apresentação inicial dos resultados, desenvolve-se com o depoimento de diretores, pais, professores, alunos e especialistas, e conclui-se com a verificação de algum postulado sobre os caminhos para alcançar a qualidade. O uso desses artifícios faz com que esses textos sejam dados a ler não como discurso ou representação possível e desejável da realidade, produzida por agentes sociais

interessados, mas como transmissores de dados supostamente neutros e inequívocos.

Destacamos que há uma negação das produções acadêmicas ligadas principalmente às faculdades de educação, desconsiderando-se investigações que abordam as especificidades e subjetividades do campo educacional. As vozes de importantes interlocutores do campo acadêmico ligados às investigações no campo da educação e da avaliação não são chamadas a tecer observações, análises, depoimentos; nem sequer são referidas em *Veja*. As conclusões da Revista, quase sempre taxativas, partem de uma matematização do social, ignorando que a estatística não é uma simples maneira de expressar e dar a ler a realidade, mas um modo de representá-la. Assim apresentados, como expressões e não como significações da realidade, os textos que circulam através de *Veja* têm por objetivo legitimar representações e práticas que partem de setores sociais interessados num dado conceito de qualidade na educação. Chartier ao estudar textos, impressos e leituras e as práticas sociais partilhadas que circulam nestes movimentos lembra que “[...] numerosos textos têm como objetivo anular-se enquanto discurso e produzir na prática comportamentos ou condutas tidos por legítimos e úteis” (CHARTIER, 1990, p. 135).

As lutas de representações do campo da avaliação, expostas no Capítulo II, apresentam-se de forma periférica em *Veja* e são controladas pelas significações tecidas por seus autores. Aparecem quando estes se antecipam a possíveis contra-argumentações, invalidando as supostas críticas com base em dados e fatos. Nesse sentido, observamos que o jornalismo de opinião praticado por *Veja* não expõe para seus leitores os dissensos do campo, construindo e fazendo circular representações sob o signo de uma empiria presumidamente distanciada da carga ideológica e corporativista de seus opositores.

Como vimos no capítulo anterior, as pesquisas publicadas sobre os efeitos consequenciais do Enem na reestruturação curricular não são observadas nas escolas (ZANCHET, 2003a, 2003b; COLOMBI, 2004; LOCCO, 2005; MAGGIO, 2006). Embora os resultados dessas pesquisas não possam ser generalizáveis, acreditamos que, combinados com as diversas ações oficiais para ampliar os efeitos consequenciais do Exame ao longo de suas treze edições, ofereçam fortes

elementos para se concluir que ele teve baixo efeito consequencial no que se refere à reestruturação curricular do ensino médio. Portanto, podemos dizer que a representação do Exame como indutor curricular, que aparece nos objetivos oficiais e é validada em *Veja*, não resultou na produção de práticas desejáveis. Por outro lado, a representação do Exame como medida de qualidade do ensino médio e, de forma mais abrangente, da educação, pode estar sendo validada socialmente e produzindo efeitos na maneira de representar a cultura escolar, reafirmando ou transformando suas práticas. A equalização entre avaliação e prova ou entre avaliação e medida assim como seu uso para a produção de *rankings* e classificação são aspectos reafirmados por essas representações do Enem, que criam simplificações e distorções e podem ter efeitos expressivos na manutenção de uma cultura avaliativa caracterizada pela exclusão. Essas significações podem trazer um efeito de retração ou de reversão a um movimento que, desde a década de 1980, tem tentado construir nas e para as escolas brasileiras práticas de avaliação internas e externas que contemplem diagnóstico e formação e que sejam compromissadas com a inclusão de todos os alunos em uma base cognitiva comum.

Uma limitação desta análise está na impossibilidade de avançar sobre a apropriação das representações tecidas em *Veja* por seus leitores, o que ampliaria nossa compreensão sobre a flexibilidade e as ações que essas leituras podem gerar. No entanto, na perspectiva de encontrar pistas dessas apropriações, apresentamos, a seguir, a análise de algumas das cartas publicadas na seção Cartas / Leitor da Revista.

Na sequência a esta seção, analisamos os textos de autoria de Gustavo Loschpe, nos quais reconhecemos a utilização de mecanismos persuasivos e prescritivos característicos desse autor. São textos que chamam a atenção por circularem em outros meios de comunicação e por sua forte repercussão, perceptível nas cartas de leitores e no *twitter* do autor, instrumento utilizado por ele para divulgar dados citados nos artigos de *Veja* e para ampliar as discussões sobre os temas abordados.

3.4 SEÇÃO LEITOR

Chartier (1990, p. 123) reconhece uma tensão fundamental entre a irreduzível “[...] liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-lo”. Em outros termos, ao mesmo tempo em que o “leitor-simulacro”, representado pelo autor, guia a construção dos dispositivos textuais coordenando e direcionando a leitura, essa mecânica persuasiva não controla, em absoluto, a prática criadora e produtora de sentidos do ato de ler. Utilizando uma expressão de Certeau, Chartier caracteriza essa tensão como uma “caça furtiva” que se dá no jogo entre a construção dos protocolos de escrita e a ação criadora do leitor. No entanto, a leitura efetivada é também produtora de novos sentidos e de práticas construídas no intercâmbio entre as representações de mundo de autores, editores e leitores.

Este item tem o objetivo de levantar pistas sobre as apropriações feitas por leitores de *Veja* dos textos aqui analisados. Apesar das limitações desse levantamento, acreditamos que ele possibilite uma visualização, ainda que fragmentária, das leituras dos receptores e dos possíveis usos partilhados das significações tecidas por eles, já que o ato de se corresponder com a Revista demonstra supostamente o desejo de interação com o autor e com outros leitores, para além de seu ciclo social imediato. A limitação deve-se ao fato de esta análise estar focada nas cartas publicadas pela Revista nas edições subsequentes às dos textos analisados. Essas cartas integram um espaço que não foge ao controle dos editores, restringindo-se, portanto, a leituras “autorizadas” dos textos.

Cabe informar que, depois da mudança ocorrida na diagramação e na organização das seções, a partir da edição n. 2.071 (30 jul. 2008), a seção *Cartas* passou a ser chamada de *Leitor*, e a Revista começou a publicar um *ranking* dos “assuntos mais comentados”, o que se manteve até a última edição aqui analisada. Da edição n. 2.071 (30 jul. 2008) à edição n. 2.144 (23 dez. 2009), além da sequência dos assuntos mais comentados, aparece o número de cartas enviadas. No Quadro 3, p. 174, é possível visualizar todas as edições que foram comentadas por leitores.

Em geral, as cartas analisadas tecem contundentes elogios aos textos. Inicialmente, destacamos a positiva repercussão da receita “simples”, do “feijão com arroz bem feito”, divulgada em *Veja*, propondo soluções para a conquista da qualidade na educação. Na carta de um leitor paulistano de Ribeirão Preto (SP), em que comenta a matéria de capa “Os segredos dos gênios do vestibular” (Edição n. 1.740, 27 fev. 2002), lê-se: “O sucesso desses jovens brasileiros mostra que família estruturada, seriedade e objetividade são os caminhos para um futuro vitorioso” (Edição n. 1.741, 6 mar. 2002, p. 24). No comentário de um leitor de Teresina (PI) sobre a reportagem “As escolas campeãs” (Edição n. 1.944, 22 fev. 2006), que expõe a fórmula de colocação dos primeiros colégios no *ranking* do Enem (Edição n. 1.945, 1.º mar. 2006, p. 28), lê-se:

Achei muito interessante a matéria “As escolas campeãs” (22 de fevereiro). Notadamente por revelar que temos um modelo de sucesso a ser aplicado nas escolas públicas, fundamentado na boa formação dos educadores e em estrutura. Não precisamos inventar a roda. A grande fórmula é copiar.

Essas apropriações mostram não só a validação do leitor à solução exposta, mas também o seu reconhecimento de caminhos que não fogem de uma cultura escolar vivenciada por eles: escola com boa estrutura, bons professores e uma família participante conduziram, portanto, à “vitória”. Essa representação também é simbólica na carta do presidente da *Futurekids* do Brasil (Edição n. 1.996, 21 fev. 2007, p. 26), em que tece comentários sobre a matéria “Escola pública, gestão privada” (Edição n. 1.995, 14 fev. 2007).

Há muito tempo conhecemos as mazelas da educação pública brasileira, mas existem soluções simples, conforme apresenta a referida matéria. VEJA demonstrou de forma inequívoca que, se a escola pública brasileira se pautar por parâmetros de eficiência, eficácia e qualidade, conforme adotado por modernas empresas do mundo todo, nossas crianças poderão, finalmente, ser educadas para o que delas será solicitado em sua vida adulta.

O leitor conclui sua carta fazendo alusão ao orgulho da *Futurekids* por ter sido a empresa precursora dessa modalidade de gestão, quando, em 1995, implementou sua metodologia educacional em todas as escolas públicas municipais de São

Paulo, durante a administração de Paulo Maluf como prefeito (1993 a 1996)⁴⁴. O correspondente do terceiro setor, embora valide a mesma ideia central, o faz por caminho diferente. Nesse caso, significantes do modelo empresarial são apontados como solução para a construção da qualidade. Assim, percebemos que o suposto caminho simples é apropriado de formas diferentes, em decorrência do capital cultural, das experiências e das referências dos leitores de *Veja*. No entanto há um reconhecimento das representações tecidas pela Revista. Nesse processo de intercâmbio de significantes, os leitores incorporam e reordenam representações e possivelmente as replicam em seus grupos sociais.

No artigo de Roberto Pompeu de Toledo (Edição n. 1.985, 6 dez. 2006), o autor chama a atenção para a influência dos aspectos socioeconômicos no processo educacional, abordagem que, como vimos, se diferencia pelo destaque dado aos fatores exógenos que comprometem o processo de aprendizagem. Não obstante, a carta de uma paulista reafirma as soluções comumente elencadas em *Veja* (Edição n. 1.986, 13 dez. 2006, p. 46). “Conclusão: se o Poder Público tomar de imediato as medidas necessárias ao aprimoramento do ensino e a sociedade civil (escolas privadas, ONGs, empresários) seguir o exemplo do Colégio Porto Seguro, daqui a vinte anos veremos destravada a suprema trava”.

Para a leitora, apesar dos resultados substancialmente inferiores no Enem dos alunos carentes em relação aos alunos com alto nível socioeconômico que frequentam a mesma estrutura educacional no colégio Porto Seguro, a replicação da parceria público / privada é vista como solução para a qualidade.

A matéria “A lição do Piauí” (Edição n. 1.997, 28 fev. 2007), que divulgou o *ranking* das escolas no Enem de 2006, foi comentada por quatro leitores. Em uma das cartas, de um possível estudante do colégio que ficou em primeiro lugar, o Instituto Dom Bosco, é apresentada uma significação de *Veja* como instrumento formativo e prescritivo: “VEJA, mais uma vez tentando amenizar os problemas do Brasil, passou

⁴⁴ A proposta educacional da administração, conforme documentos organizados na série Enfrentar o desafio (CODOT-G AS 082-B/93 a AS 002/94), fundamenta-se nos princípios da qualidade total, modelo este importado do modelo gerencial utilizado nas empresas. A prática escolar deve embasar-se nos conceitos de controle, gerenciamento, rotina e padronização, para que se atinja a qualidade de todas as atividades desenvolvidas. Segundo o documento, a qualidade de uma organização está associada à sua sobrevivência, e esta se associa à produtividade e à competitividade, porque o “cliente está em primeiro lugar” (CODOT-G AS 083/93 p.07), frase que é uma premissa fundamental da Gerência da Qualidade Total (AGUIAR, 2011)

a lição do Piauí às demais escolas, divulgando a fórmula do sucesso da minha” (Edição n. 1.998, 7 mar. 2007, p. 33). Nota-se aí a valorização da função pedagógica da Revista. Tecendo comentários à mesma reportagem, uma carta enviada pela assessoria de imprensa da Universidade Federal de Viçosa (UFV) destaca o posicionamento do Colégio de Aplicação da UFV (Coluni) na primeira posição entre as escolas públicas brasileiras: “[...] colocando-se como o melhor colégio de Minas entre particulares e públicas, com 70,42 pontos. Desde 1965, o Coluni vem se firmando como referência de qualidade e mantém a tradição de ser o melhor colégio de Minas Gerais” (Edição n. 1.998, 7 mar. 2007, p. 35).

Essa carta mostra a importância que a exposição de tais *rankings* confere às escolas bem posicionadas. A assessoria da UFV, por exemplo, preocupou-se em destacar seu posicionamento no Exame, que não foi contemplado por *Veja*.

Nas cartas que seguem, também referentes à divulgação dos resultados do Enem 2006, a preocupação com o posicionamento da escola na imprensa fica evidente. A primeira comenta o artigo “Entre a Finlândia e o Piauí” (Edição n. 2.002, 4 abr. 2007, p. 24), no qual Claudio de Moura Castro apresenta correspondências entre o sucesso da escola de Teresina, primeira no *ranking* do Enem, e o “melhor sistema educacional do mundo”. Dessa comparação o autor depreende o receituário do “feijão-com-arroz”. A segunda carta é uma resposta à primeira e aparece na edição subsequente. As duas cartas são provenientes da capital capixaba: a primeira é de uma professora (Edição n. 2.003, 11 abr. 2007, p. 41) e a segunda (Edição n. 2.005, 20 abr. 2007, p.42), da diretora da escola que teria ocupado o primeiro lugar no *ranking* capixaba em 2006 e 2007.

Espectacular o Ponto de vista “Entre a Finlândia e Piauí” (4 de abril), do ilustre Claudio de Moura Castro. A fórmula para obter um bom resultado na educação é simples: disciplina rígida, professores satisfeitos e um currículo claro e rigorosamente cumprido. Os Cefets são exemplo disso. O resultado do Enem do meu estado (Espírito Santo) demonstra o comprometimento das escolas cefetianas, pois figuram no primeiro e no segundo lugar as unidades de Vitória e Colatina, respectivamente, com pontuação igual ou superior à de renomadas escolas privadas do estado. Os Cefets propiciam um ambiente agradável e os professores são motivados, pois o sistema incentiva a sua capacitação oferecendo oportunidades para cursarem mestrado, doutorado e especializações. Os alunos se destacam não somente no quesito informação, mas também no da formação, que se reflete nas suas atitudes por meio da independência e do autodidatismo. Como se vê, não são necessárias medidas mirabolantes para ter um

sistema educacional que funcione. Estudar ou ensinar nos Cefets é um privilégio.

.....
 Os resultados do Enem do Espírito Santo, em 2005 e 2006, foram diferentes do exposto na carta da senhora Maria Luiza Meirelles (Cartas, 11 de abril). Nos dois anos, o Centro Educacional Leonardo da Vinci “figura em primeiro lugar”, tendo sido objeto de matérias de jornais do estado.

É interessante perceber a repercussão que tem a carta da professora do Cefet e a preocupação da diretora da instituição particular em demarcar o posicionamento de sua escola no *ranking*. Essas cartas mostram a forte implicação social das classificações promovidas com a divulgação dos resultados por escola, conduzindo a valorização dos *rankings* e sua legitimação como representantes da qualidade de ensino das instituições ali apresentadas.

Sobre as polêmicas matérias da edição n. 2.074 de *Veja*, intituladas “Você sabe o que ensinam a ele” e “Prontos para o século XIX”, foram publicados cinco comentários, três de leitores elogiando as reportagens e dois de nomes citados nos textos. A carta do advogado Miguel Nagib, coordenador da Organização Não Governamental (ONG) Escola sem Partido, reafirma o depoimento dado a *Veja* e sugere afixar em cada sala de aula um cartaz com cinco itens, para proteger as crianças de “molestadores ideológicos”, professores militantes empenhados “em fazer a cabeça de nossos filhos”. A foto do advogado de Brasília, com as mãos apoiadas sobre um quadro onde se lê “Educação sem doutrinação”, aparece logo abaixo de sua carta. O outro correspondente citado na reportagem é o professor de história Paulo Sérgio Fioravanti Jardim, de Porto Alegre. Reproduzimos abaixo o comentário do professor (Edição n. 2.075, 27 ago. 2008, p. 34).

A reportagem apresentou uma situação de uma aula minha no mínimo duvidosa. Um debate em uma turma de 5.^a série foi descrito pela revisora como um “jogral”, o que é bastante depreciativo, para não dizer outra coisa. Ora, a discussão era sobre o aumento da violência e sua relação com o desemprego. Nesse sentido, parece-me óbvio que a modernidade tecnológica colocou à margem do mundo do trabalho um grande número de pessoas que não estavam preparadas para enfrentar essa nova realidade. O que foi colocado aos alunos por mim tinha o objetivo de fazê-los questionar, caso fossem filhos de pais empresários, qual a contribuição desses pais no sentido de qualificar seus empregados para enfrentar essa nova realidade. Os alunos não levaram essa pergunta como tarefa de casa, obrigatoriamente. Foi apenas um debate em sala de aula. Ao afirmar que sou contra as máquinas pode levar os leitores a subestimar não só minha inteligência, como minha capacidade como profissional da educação. Em primeiro lugar, seria o mesmo que dizer que sou contra os avanços na área da informática, biotecnologia, robótica e que deveríamos retroceder no

tempo dos luditas, no século XIX. Um absurdo, portanto. A partir do exposto acima, creio que a reportagem fez uma apresentação parcial da verdade do que ocorreu na sala de aula.

Nota-se que apesar da carta ser a única a não validar a reportagem, nela o professor se restringe a uma defesa em relação ao que foi publicado na Revista sobre sua aula não tocando em questões polêmicas como, por exemplo, o tratamento dado aos docentes, a análise dos livros didáticos e as contundentes críticas feitas a Paulo Freire.

A reportagem de capa intitulada “Vestibular, vai mudar tudo, menos o mérito” (Edição n. 2.108, 15 abr. 2009), que aborda as mudanças do novo Enem, é elogiada por três leitores. Destacamos o comentário de um educador de São Paulo, que mostra suas expectativas em torno dos objetivos do Exame (Edição n. 2.109, 22 abr. 2009, p. 36):

A reportagem “Vestibular, vai mudar tudo, menos o mérito” (15 de abril) é muito boa. Como educador, espero que o novo Enem possa mensurar a capacidade dos candidatos a uma vaga nas universidades, contribuir para a necessária melhora do ensino médio e fazer com que os candidatos ordenem todas as informações e cheguem a uma conclusão, com melhor capacitação intelectual e cultural.

Aqui notamos como o leitor se apropria da representação do Enem como indutor curricular e de qualidade para o ensino médio. A carta seguinte a essa, de uma psicóloga e professora de Florianópolis, também valida a importância do Exame como regulador da qualidade: “As mudanças realmente são necessárias e preservarão a qualidade de ensino das escolas brasileiras, sobretudo no ensino médio. Nossos jovens precisam ser estimulados a pensar!” (Edição n. 2.109, 22 abr. 2009, p. 36). Vale destacar que essa matéria foi o assunto mais comentado pelos leitores que enviaram cartas à Revista, 35 no total, o que indica a expressiva repercussão do tema.

A entrevista de Paulo Renato de Souza (Edição n. 2.136, 28 out. 2009, p. 19-23) recebeu 49 cartas. Quatro delas foram publicadas, todas elogiosas à entrevista e ao ex-ministro da educação, que nesse período exercia o cargo de secretário da educação de São Paulo. Duas das cartas eram de professores, ambos da capital paulista. Os docentes corroboravam a significação do papel central do professor na

construção de uma educação de qualidade, enfatizando a importância da formação e a valorização do trabalho por mérito.

Além de comentários, alguns leitores apontam soluções para o problema da educação coerentes com as argumentações verificadas na Revista. Ao comentar um artigo de J. R. Guzzo intitulado “O ministro não conta” (Edição n. 2.220, 8 jun. 2011), um leitor de Brasília aponta a valorização do mérito como solução para o problema da qualidade que afetaria tanto escolas públicas como privadas. O interessante é que essa temática, embora amplamente abordada em *Veja*, não é o foco do artigo de Guzzo, que direciona suas críticas ao ministro Fernando Haddad.

Ao se indignar com a ausência de clássicos da literatura nacional no Enem, uma professora da rede pública de Cachoeiro do Itapemirim (ES) relata que vivencia em sua aula a desvalorização retratada na matéria “A pedagogia do Garfield” (Edição n. 2.238, 12 out. 2011, p. 136 a 138) e comenta: “[...] o Enem quase não prestigia a leitura dos clássicos. Esse quadro cria uma dicotomia entre a proposta da escola e as expectativas do aluno, que sempre acaba perguntando: Isso cai no Enem?”. Esse relato é particularmente interessante porque mostra a vivência de uma pressão curricular de alunos preocupados em trabalhar conteúdos abordados no Exame. Comentando essa mesma reportagem, temos a segunda carta, que se contrapõe ao exposto em *Veja*. Trata-se da observação de um curitibano que acredita que os clássicos têm baixo poder de atração e acabam não incentivando o gosto pela leitura. Para ele o desafio do MEC seria encontrar o equilíbrio (Edição n. 2.239, 19 out. 2011, p. 44-45). Observa-se que os comentários críticos publicados são circunscritos a questões mais específicas, não avançando para embates estruturais no campo da educação.

Essas cartas exemplificam como os leitores de *Veja* podem estar se apropriando das representações tecidas nas páginas da Revista. Segundo esses frágeis indicadores, os intercâmbios de significações têm gerado sentidos que vão ao encontro da replicação de um modelo de qualidade defendido pelos autores de *Veja* e pelos setores políticos e econômicos aos quais se vinculam. Dessa forma, entendemos que esse meio de comunicação pode colaborar para gerar a validação social de uma representação de qualidade, uma estratégia que se potencializa diante da ausência

de definições legais para o que se entende por qualidade na educação básica brasileira.

3.5 GUSTAVO IOSCHPE E A CIRCULAÇÃO DE UM CONCEITO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

A maioria dos brasileiros ainda não se deu conta, mas estamos em guerra; é uma guerra total em pelo menos uma frente, a da educação.

Com essa simbólica frase de Gustavo loschpe, publicada no artigo “Uma meta para o próximo presidente: todo aluno sai da escola alfabetizado” (Edição n. 2.181, 8 set. 2010, p. 120-121), iniciamos a análise dos 39 artigos desse autor publicados em *Veja* entre 2006 e 2011. Por entendermos que as lutas de representações sobre qualidade na educação são um debate central para o estabelecimento de políticas públicas e que têm uma ligação intrínseca com as funções, objetivos e usos de avaliações externas e testes de larga escala, concordamos com a proposição do autor sobre a definição de um espaço de guerra, uma guerra de significações, entendida como força capaz de ordenar o mundo social, produzindo na prática comportamentos e condutas. Portanto, apropriamo-nos da construção de loschpe para recolocar que a ausência do estabelecimento legal de indicadores de qualidade deixa ainda mais liberada a força que as representações compartilhadas passam a ter na definição do que se entende por qualidade na educação.

O olhar mais cuidadoso sobre as publicações de loschpe, apesar de apenas quatro de seus artigos fazerem referência ao Enem, deve-se, sobretudo, ao fato de ele ser figura relativamente recente a circular no campo midiático como especialista em educação e à repercussão que isso pode ter na demarcação de novos espaços de atuação para o conjunto de prescrições das quais é porta-voz. Em especial, chamou a nossa atenção a presença de loschpe no jornal de maior audiência da TV aberta, o “Jornal Nacional” da rede Globo de televisão. O especial “Blitz da Educação” produziu, em 2011, uma série de cinco programas compreendendo visitas a dez

escolas em cinco municípios de diferentes regiões do Brasil, selecionadas com base na nota do Ideb. Foram visitadas sempre a melhor e a pior escola do município sorteado.

No balanço dessa série especial do *Jornal Nacional*, vemos a replicação do mesmo mecanismo persuasivo usado nas matérias impressas em *Veja* – a produção de prescrições do que pode ser feito para melhorar a qualidade a partir dos exemplos das escolas com os melhores indicadores –, destacando-se que instituições com os mesmos recursos ou até em contextos socioeconômicos desfavoráveis conseguem fazer mais e melhor quando bem geridas. Cabe ainda ressaltar que os artigos de Ioschpe em *Veja* têm forte repercussão na mídia social, usada por esse autor como instrumento para alargar discussões, fornecer dados complementares e dialogar diretamente com seus leitores.⁴⁵

Outro aspecto que definiu a opção por analisar a totalidade dos artigos de Ioschpe foi a forte repercussão que eles têm entre os leitores de *Veja*, 27, dos seus 39 artigos, forma comentados por leitores (Quadro 4, p. 175). Acreditamos que as argumentações taxativas e provocadoras do autor, além da continuidade dos debates nos meios digitais, exercem forte atratividade nos leitores.

Dos 39 artigos mapeados (Quadro 2, p. 173), vinte mencionam alguma medida na educação feita a partir de testes cognitivos, com destaque para o Pisa e o Ideb; 31 citam estatísticas; sete usam elementos hierarquizadores; 26 fazem referências ao professor e dezesseis apontam algum tipo de solução para se atingir a qualidade na educação. Importa destacar que 2011 é o ano em que Ioschpe faz menos referências a elementos estatísticos, sete no total (Quadro 6, p. 179 e 180). Em contrapartida, é o ano em que mais se prescrevem soluções para a melhoria da qualidade da educação, nove apontamentos⁴⁶. Acreditamos que a recorrência a números como mecanismo de validação dos seus argumentos se torna menos necessária diante da confiabilidade do público leitor e da própria percepção do autor a respeito da representatividade de seu nome como “especialista da educação”, ao afirmar-se como autoridade para prescrever soluções com vistas à conquista da qualidade na educação. Assim, se os mecanismos discursivos de Ioschpe, nos

⁴⁵ Para analisar essa movimentação em outras mídias, observamos os diálogos tecidos a partir do *twitter* de Ioschpe (@gioschpe), que é divulgado pelo próprio autor nos artigos de *Veja*.

⁴⁶ O Quadro 7, disponível nos Apêndices, mostra a tabulação desses dados.

primeiros dois anos de publicação dos artigos analisados, são caracterizados pela forte presença de indicadores numéricos e estatísticos, para persuadir o leitor da existência de mitos a serem combatidos na educação, a partir de meados de junho de 2010, o autor, sem abandonar o artifício de recorrer “aos especialistas” e à “econometria”, passa a dar mais ênfase à listagem de soluções para os problemas apontados. Em dezenove artigos, loschpe faz referências genéricas “a especialistas” que validariam sua argumentação. Em nove, cita o nome desses sujeitos, a maioria ligada ao campo econômico. Nos dez artigos em que as referências são genéricas, lemos expressões, tais como “A literatura empírica aponta”, “Estudos empíricos revelam”, “Estudos quantitativos”. Essas expressões são dispositivos amplamente utilizados pelo autor para revestir seus argumentos de uma empiria numérica, à qual delega a prova da irrefutabilidade de suas proposições.

No artigo “Como melhorar a educação brasileira – Parte 1” (Edição n. 2.190, 10 nov. 2010, p. 94-95), o autor faz duas importantes definições do que entende por qualidade na educação e por literatura empírica:

Antes, uma nota conceitual. Quando se fala aqui de melhorar o desempenho do aluno, o que se está procurando é o aprendizado, medido por meio de testes, como o Saeb, Prova Brasil, Pisa, TMSS e outros, do Brasil e do Exterior. A base para as recomendações que vão a seguir é a literatura empírica sobre o tema, publicada em revistas acadêmicas, em que os dados são tratados com rigor estatístico. Ou seja, não são teorias nem as opiniões e hipóteses deste colunista, mas sim fruto de medição.

Nota-se a clara associação entre a proficiência do aluno, medida por testes, e a qualidade na educação. Além disso, o autor evidencia sua confiabilidade nos dados que elenca, entre eles os índices dos testes citados, que seriam portadores de uma imparcialidade teórica e opinativa.

No artigo intitulado “Os quatro mitos da escola brasileira” (Edição n. 1.998, 7 mar. 2007, p. 96-98), o autor resume o que seria a pauta de grande parte de seus artigos. Nesse texto, loschpe pretende desconstruir o que seriam os quatro mitos da escola brasileira: “O professor brasileiro é mal remunerado”, “A educação só vai melhorar no dia em que os professores receberem salários mais altos”, “O Brasil investe pouco dinheiro em educação”, “A escola particular é excelente”. Para a desconstrução desses “mitos”, a estrutura argumentativa é costurada por

indicadores numéricos e estatísticos, que representariam uma realidade até então mascarada, mas facilmente vislumbrada pela “consulta aos dados”. Reproduzimos sua argumentação para desmitificar a falsa correlação entre o aumento do salário docente e a melhoria da qualidade na educação:

Da própria experiência brasileira é possível extrair conclusão semelhante. Basta analisar o que ocorreu depois da melhora no salário dos professores, proporcionada pelo antigo Fundef (o fundo para a educação que foi substituído pelo atual Fundeb), desde 1997. Nesse caso, enquanto a remuneração dos docentes melhorou, as notas dos alunos despencaram nos exames nacionais conduzidos pelo Ministério da Educação. Conclusão: ter mais dinheiro no bolso não é o fato determinante para transformar o professor num bom educador. O que mais prejudica a performance dos docentes no Brasil é um sistema que despreza talentos individuais e resultados acadêmicos e forma professores com uma mentalidade equivocada – enquanto apenas 9% consideram ser prioritário “proporcionar conhecimentos básicos” aos alunos, a maioria prefere “formar cidadãos conscientes”, de acordo com uma pesquisa da Unesco”.

Essa passagem é simbólica de como o autor usa um dado para dele extrair uma conclusão e avançar em prescrições para o problema revelado. Há a representação de que o dado revela uma determinada informação, de forma simples e clara, abstendo-se das discussões que escancaram os múltiplos fatores que levam à produção desse dado e à sua interpretação.

Dados da Unesco, do Pisa e do Inep, sobretudo os referentes ao Ideb e ao Saeb, comparados com os dos países da OCDE, são, nessa ordem de importância, as principais fontes de loschpe. Outro importante foco de suas argumentações são estudos que medem o impacto de determinadas variáveis na qualidade da educação, o que o instrumentaliza a separar o que realmente funciona do que é, segundo o autor, discurso ideológico e corporativista. A lista de soluções de loschpe está em comunhão com as proposições identificadas na análise dos textos sobre o Enem, embora não raro o autor se identifique como uma espécie de desbravador do campo, o que põe em xeque percepções arraigadas. É um dispositivo característico de loschpe iniciar seus textos com o que seria a crença no senso comum e, em seguida, ir desconstruindo a proposição inicial com dados e exemplos, como aparece no trecho abaixo (Edição n. 2.038, 12 dez. 2007, p. 176):

O professor brasileiro é um herói. Batalha com afinco contra tudo e todos em prol de uma educação de qualidade em um país que não se importa

com o tema, ensinando em salas hiperlotadas de escolas em péssimo estado de conservação. Tem de trabalhar em dois ou três lugares, com uma carga horária exaustiva. Ganha um salário de fome, é constantemente açoitado pela indisciplina e desinteresse dos alunos e não conta com o apoio dos pais, da comunidade, do governo e da sociedade em geral. Se você tem lido a imprensa brasileira nos últimos vinte anos, provavelmente é assim que você pensa. Permita-me gerar dúvidas.

Na sequência do artigo, loschpe vai costurando seus argumentos com os números, desvelando os erros de equívocos que possivelmente o leitor reconheceria e que seriam ali descortinados. A generalidade do termo imprensa torna difícil estabelecer os veículos aos quais se refere loschpe, mas acreditamos que o leitor de *Veja* não compartilhe do perfil do leitor desenhado na introdução do trecho citado acima.

Ao longo do período aqui analisado, reportagens e artigos de Moura Castro responsabilizam o professor e, mais particularmente, os sindicatos e o corporativismo, por problemas na educação, colocando em questão, como faz de forma insistente loschpe, a vinculação entre salário docente, aumento de investimentos em educação e a melhoria da qualidade do ensino.

Para conquistar o tão desejado aumento da proficiência medida pelos testes, a receita é resumida nas edições n. 2.190 (10 nov. 2010, p. 94-95) e 2.196 (22 dez. 2010, p. 88-89):

- direcionar a formação de professores para a realidade prática da sala de aula;
- melhorar a ligação conteúdo / didática e o conteúdo;
- encarar o estágio de forma séria, com supervisão e rigor;
- elevar a importância dos cursos de formação de professores;
- abolir o viés ideológico: “que, antes de formar futuros revolucionários, nossos professores consigam ao menos formar gente que saiba ler, escrever e fazer as operações matemáticas básicas”;
- tornar os cursos de formação mais exigentes, mais difíceis;
- promover a certificação de professores, o que garantiria padrões mínimos de qualidade;
- aliar a certificação a estágios probatórios;
- tornar a Provinha Brasil obrigatória;
- cobrar resultados e valorizar o mérito;
- estabelecer um currículo nacional unificado.

Para Loschpe, essa lista tem o objetivo pragmático de possibilitar a formação de capital humano, única forma de promover a reprodução e o desenvolvimento da estrutura econômica capitalista que, diante das novas demandas competitivas, exige um trabalhador qualificado em novas bases e valores. Para afirmar o que entende por qualidade na educação, o “militante” Gustavo Loschpe usa como arma poderosos recursos midiáticos, que dão visibilidade às proposições das quais é porta-voz, fazendo-se ouvir e ver.

Não notamos rupturas do autor com as representações já analisadas nos itens anteriores, mas compreendemos que seu protocolo de escrita e suas estratégias de circulação tornam mais assimiláveis e amplas essas significações. O autor retoma a negação da necessidade de ampliação de recursos para promover melhorias na educação, elege gestores escolares e professores como os grandes responsáveis pelos problemas educacionais do País e define a competição entre escolas e as políticas de sanções e bonificações, atreladas aos indicadores de qualidade, como foco de combate às mazelas da educação nacional. Na defesa dessa base argumentativa, Loschpe incita seus leitores a exercer pressões políticas e se movimenta em diversos campos, como exemplifica em sua campanha, propagandeada em *Veja*, para que se torne lei a exposição das notas das escolas no Ideb.

Diante desses fatores, chamamos a atenção para esse novo autor da Revista e suas estratégias de articulação, e para as possibilidades que as forças econômicas e políticas que representa venham a sair vitoriosas dessa guerra pela definição da qualidade na educação nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as representações do Enem na revista *Veja*, de 1998 a 2011, percebemos uma forte associação entre a representação aí tecida e a oficial, exposta nos relatórios pedagógicos e nas normativas do Exame. Entre os fatores correspondentes destacamos a significação do Exame como um indicador de qualidade da educação e sua função de indutor curricular no Ensino Médio, entendendo-o como qualificado substituto das funções que até então seriam exercidas pelos vestibulares. Esses traços de continuidade tornam-se mais evidentes com a divulgação dos resultados por escola, com mais de 10 alunos participantes, feita pelo Inep a partir dos resultados da edição de 2005.

A publicização dos resultados amplia consideravelmente o número de referências ao Enem na Revista, sendo 13 referências, de 1998 a 2005, e 66, de 2006 a 2012. Essa mudança levou à publicação anual do *ranking* das dez “melhores” escolas, apresentadas como referência de excelência no ensino. A partir dessas escolas exemplares as matérias e reportagens prescrevem modelos de atuação que poderiam conduzir a educação nacional a resultados semelhantes.

Na formulação das prescrições que conduziria a escola a uma educação de qualidade, supostamente aferida pelo Enem, encontramos em *Veja* representações que conjugam elementos da cultura escolar e avaliativa com elementos da cultura empresarial. A costura entre esses elementos reordena, em novas bases conceituais, representações e práticas naturalizadas na cultura escolar, como a centralidade da prova como instrumento de avaliação, da proficiência como medida de qualidade e classificação, a disciplina como pressuposto para a aprendizagem e a imagem do professor como palestrante, que deve imprimir aos alunos uma rotina de lições e provas. Ao mesmo tempo, introduz referências do mundo empresarial como panaceia para problemas referentes à gestão escolar e ao trabalho docente, entendendo que o fim da isonomia salarial, a competitividade, a meritocracia, a performatividade e a responsabilização através de sanções e bonificações são soluções para o alcance da qualidade. Essas representações tecidas em *Veja* encontram ancoragem em especialistas que atuam no campo acadêmico, no terceiro

setor e político, na tentativa de compor, como referido por Ricardo Filho (2005), uma rede de legitimidade que se articula para a criação de consenso em torno dessas prescrições.

Nesse sentido, compreendemos que as representações construídas e difundidas em *Veja* sobre as reformas necessárias para o alcance da qualidade na educação participam de um processo de regulação social que comporta um jogo de permanências e mudanças, cujos deslocamentos, os agentes interessados na manutenção das relações de poder vigentes pretendem controlar. São reformas que pretendem manter a regularidade da estrutura social, ainda que comporte alguns deslocamentos (POPKEWITZ, 10997), através da interação de conhecimento, poder e práticas. Interação apresentada em *Veja* quando seus autores hierarquizam os espaços de poder ocupados pelos agentes envolvidos nos processos educacionais, as formas de conhecer a realidade e de significá-la e quando definem práticas modelares a serem seguidas. Em consonância com Freitas (2011) entendemos que tais reformas educacionais visam, sobretudo, sanar as novas demandas capitalistas de redirecionamento de mão-de-obra.

Observamos que, ao tecer essas representações, os autores de *Veja* constroem protocolos de escrita que mascaram o jornalismo de opinião praticado pela Revista. Entre os dispositivos discursivos fortemente utilizados por seus autores, temos dados estatísticos das avaliações externas e testes de larga escala e de pesquisas quantitativas, geralmente provenientes de fontes oficiais como o Ministério da educação e o Inep ou de organismos internacionais como Unicef e a OCDE. Esses dados são utilizados como elementos de comprovação empírica dos argumentos referidos. Outro elemento característico é a utilização das escolas “campeãs” no Enem e dos países bem posicionados no Pisa como exemplos que comprovam a eficácia do modelo defendido em *Veja*. Os depoimentos de especialistas, de diretores, professores e pais também cumprem essa função de legitimação do argumento exposto, revestindo o texto de elementos comprobatórios dos argumentos que se querem reveladores de uma verdade concreta e demonstrável, cujas opiniões dissonantes são taxadas como provenientes de “achismo”, “corporativismo” ou pregação ideológica.

Assim, especialistas no campo educacional com longa trajetória de pesquisa, sobretudo das faculdades de educação, não são chamados a falar nesse meio de circulação cultural. Os especialistas autorizados a falar em *Veja* compartilham de percepções similares sobre o conceito de avaliação e qualidade na educação, como analisado no diálogo com a publicação, o que colabora para uma expressiva homogeneidade das análises e proposições aí veiculadas, ocultando ou desautorizando as vozes dissidentes.

A leitura longitudinal das representações tecidas possibilitou também a percepção de mudanças que se apresentam após a repaginação do Enem em 2009. Inicialmente notamos que a Revista dá continuidade a reafirmação de elementos do discurso oficial ao representar o novo Exame como promovedor de ampliação da democratização do acesso às vagas das universidades públicas, através da integração dos processos seletivos, e pelas características de seu instrumento, reforçando seu papel de indutor curricular e de avaliação do Ensino Médio. Notou-se que a Revista procura separar o Enem das falhas existentes nestas edições do Exame, referentes a logística de sua aplicação e a segurança desse processo, que são referidos como de responsabilidade da ineficiência política do governo. No entanto, em 2011, Claudio de Moura Castro, principal difusor dessas representações em *Veja*, critica o aspecto conteudista das últimas edições, põe em questão a confiabilidade de seu instrumento, apontando as falhas de operacionalização como o menor dos males. Ao referir-se ao malogro do Exame em cumprir o que seria sua principal função: o de indutor da reforma curricular no Ensino Médio, Castro critica sua aproximação dos exames vestibulares e prescreve mudanças que seriam desejáveis para o Ensino Médio como, por exemplo, a limitação de disciplinas obrigatórias, “ficando com português, matemática e pouco mais”, e a flexibilidade de um currículo que se adapte às demandas dos diferentes perfis de alunos o que atenderia às demandas mais imediatas do mercado (Edição n. 2235, 21 set. 2011, p. 98). A prescrição de Castro não é consensual e aparece como mais um fator de disputas na definição da qualidade requerida à educação e aqui, mais especificamente, ao ensino médio. Disputa que se torna particularmente preocupante em um cenário em que é crescente o nível de escolaridade exigido pelo mercado de trabalho, aumentando a demanda por certificação, em que o Ensino Médio integrará à educação básica obrigatória (Emenda Constitucional número 59,

de 11 de novembro de 2009), e, no qual esse nível de ensino ainda enfrenta grandes desafios para a sua universalização.

Diante da centralidade das lutas pela conquista de qualidade na educação deste início de século e da ausência de uma definição legal desse conceito, reafirmamos nossa percepção de que as representações tecidas em espaços de poder simbólico, como a revista *Veja*, podem conduzir a validações sociais das significações e práticas aí produzidas e ou difundidas, como indicam as pistas dessas apropriações e possíveis replicações feitas nas cartas dos leitores.

Nesse cenário, acreditamos ser fundamental a definição legal de indicadores de qualidade e das funções das avaliações externas e testes que incidem sobre os anos finais da escolaridade básica. Moraes e Alavarse (2011, p. 819) alertam que, em um terreno em que o Saeb parece ter tido um pequeno impacto e em que diversos especialistas do campo educacional não reconhecem o Enem como avaliação e nem mesmo como indutor curricular, é, no entanto, necessário considerar que ele pode assumir:

“[...] novo peso em relação ao ensino médio face aos seguintes aspectos: iniciativas de algumas universidades públicas em lançar mão do Exame como o único procedimento seletivo, substituindo completamente os clássicos exames vestibulares; sua aceitação, por parte de uma grande maioria de escolas privadas, como um crivo de mercado para disputar clientela; sua adoção, em 2009, como substituto ao Exame Nacional de Certificação de Competências na Educação de Jovens e Adultos (ENCEJA), que permite a equivalência do ensino médio em função do desempenho nas provas; a utilização de seus resultados para concessão de bolsas na educação superior privada, pela via do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Decorrente desses fatores, cabe alertar que, embora o Enem pareça não ter efetivamente se tornado um indutor curricular e do questionamento de pesquisadores de todos os grupos de investigação, definidos por nós no capítulo dois, quanto a seus constructos, aspectos técnicos e logísticos, ele pode vir a assumir um papel central para o Ensino Médio, sobretudo em decorrência dessa sobreposição de funções que tem assumido e dos usos que a imprensa tem feito de seus resultados, o que torna basilar o avanço de pesquisas que se debruçam sobre seus diversos aspectos, assim como mobilizações pela divulgação e acesso de seus dados e pelo uso responsável de seus resultados, que exponham com clareza suas

limitações para significar e medir a qualidade de nossa complexa realidade educacional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Reforma do Estado e políticas públicas: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 75, p. 15-32, 2001.

AGUIAR, D. R. C. **A proposta de política pública educacional no município de São Paulo**: a (des)construção de uma escola pública popular, democrática e com qualidade. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0132.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2011.

ANDERSON, P. Balanços do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-28.

ANDRADE, D. F.; KARINO, C. A. **Nota técnica**: teoria de resposta ao item. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf. Acesso em: 10 out. 2011.

ANTUNES, C. As escolas campeãs. **Veja**, São Paulo, Edição n. 1.944, p. 92-93, 22 fev. 2006.

_____. Como avaliar as escolas. **Veja**, São Paulo, Edição n. 1.985, p. 124-126, 6 dez. 2006.

_____. Escola pública, gestão particular. **Veja**, São Paulo, Edição n. 1.995, p. 94-95, 14 fev. 2007.

ANTUNES, C.; TODESCHINI, M. Educar é medir, ter metas e cobrar: novo indicador do MEC diz quanto cada escola do país deve progredir. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.014, p. 82-86, 27 jun. 2007.

ARELARO, L. R. G. Direitos sociais e políticas educacionais: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 13-36. (Leituras no Brasil).

AZEVEDO, R. Restaurar é preciso reformar não é preciso. **Veja**, São Paulo Edição n. 2.025, p. 98-99, 12 set. 2007.

BALL, S. Reformar escolas / reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, PTR, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARRETTO, E. S. de S.; PINTO, R. P. (Coord.). **Avaliação na educação básica (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. (Estado do Conhecimento, n. 4).

BARROS, S. de L. S. Diálogo entre escola e mídia jornalística: uma análise metassetêmica do programa de mídia direcionado ao ensino. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Número especial.

BERTOLON, M. Excelência no interior. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.175, p. 104, 20 jul. 2010.

BETTI, R.; BARRUCHO, L. G.; BRASIL, S. É preciso preencher a cabeça deles. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.235, p. 92-96, 21 set. 2011.

BOMENY, H. (Org.). **Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

BOTTOS, J. **Professor da escola pública sob o estigma da incompetência**. 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. Portaria n.º 109, de 27 de maio de 2009. Estabelece os procedimentos para a realização do Enem no exercício de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 8 jun. 2009. Seção 1, p. 14-16.

_____. Portaria n.º 462, de 27 de maio de 2009. Altera a Portaria MEC n.º 438, de 28 de maio de 1998, relativa aos usos possíveis do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 maio 2009. Seção 1, p. 54.

_____. Portaria n.º 807, de 18 de junho de 2010. Institui o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM como instrumento de avaliação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 jun. 2010. Seção 1, p. 71-72.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n.º 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n.º 15, de 1.º de junho de 1998. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducativa/Parecer_CNB_CEB_15_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. Resolução n.º 3, de 28 de junho de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 ago. 1998. Seção 1, p. 21.

CALVES, N. M. G. **A crise educacional brasileira em revista: o “ponto de vista” de Veja**. 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008.

CARELLI, G. Os novos donos da educação. **Veja**, São Paulo, Edição n. 1.740, p. 92-95, 27 fev. 2002.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, PRT, n. 9, p. 71-78, maio/ago. 2009.

CASTRO, C. M. Escolas feias, escolas boas? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 25, p. 343-354, out./dez. 1999.

_____. O que dizem os testes. **Veja**, São Paulo, Edição n. 1.630, p. 21, 5 jan. 2000.

_____. Quem tem medo da avaliação? **Veja**, São Paulo, Edição n. 1.759, p. 20, 10 jul. 2002.

_____. Vestibulares indigestos. **Veja**, São Paulo, Edição n. 1.792, p. 21, 5 mar. 2003.

_____. As credices do vestibular. **Veja**, São Paulo, Edição n. 1.981, p. 20, 8 nov. 2006.

_____. A tríplice aliança. **Veja**, São Paulo, Edição n. 1.994, p. 22, 7 fev. 2007.

_____. Entre a Finlândia e o Piauí. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.002, p. 20, 4 abr. 2007.

_____. Novo termômetro da educação. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.010, p. 24, 30 maio 2007.

_____. Salário de professor. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.047, p. 16, 13 fev. 2008.

_____. Diamantes descartados. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.059, p. 22, 7 maio 2008.

_____. O vestibular funciona, mas deve acabar. E isso é bom. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.106, p. 90-91, 1.º abr. 2009.

_____. Ensino médio com sabor de jabuticaba. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.235, p. 98, 21 set. 2011.

_____. Os labirintos do Enem. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.259, p. 22, 7 mar. 2012.

CASTRO, C. M.; GUSSO, D. A. **O ensino básico**: necessidades, prioridades e dúvidas. Brasília: CNRH/IPEA, 1983.

CASTRO, M. H. G.; TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implementação do Enem no Brasil. In: SCHWARTZMAN, S. M. C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 115-148.

CHARTIER, Roger. **História cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

_____. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietudes. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

_____. **A história e a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CIVITA, Victor. Carta do editor. **Veja**, São Paulo, Edição n. 1, p. 20-21. 11 set. 1968

_____. O compromisso da imprensa. **Veja**, São Paulo, Edição n. 1.529, p. 86, 14 jan. 1998.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, Apr./June 2008.

COLOMBI, F. C. C. **A repercussão do Exame Nacional do Ensino Médio na escola pública estadual**: do currículo à avaliação, sob a ótica de professores e alunos. 2004. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio Doce, Governador Valadares, 2004.

CORRÊA, M. S. A grande revolução silenciosa. **Veja**, São Paulo, Edição n. 1.452, p. 48-53, 10 jul. 1996.

COSTA, C. F. O ENEM e o desenvolvimento de competências no contexto da educação para o trabalho e a cidadania. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9-10, p. 1-10, jan./dez. 2004.

CRUZ, A. M. L. da. **Discursos que educam**: representações das cotas raciais na revista *Veja*. 2009. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS, 2009.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

_____. **Avaliações**: políticas educacionais e reforma da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DINIZ, L.; BETTI, R. Segunda chamada para o Enem. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.134, p. 120-123, 14 out. 2009.

DINIZ, L.; JIMENEZ, G. Da TV para a realidade. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.179, p. 72-75, 25 ago. 2010.

DO PIAUÍ para o Brasil. **Veja**, São Paulo, Edição n. 1.997, p. 7, 28 fev. 2007. Carta ao leitor.

ESTEBAN, M. T. Exames nacionais e desafios à avaliação da educação no Brasil. In: BERTUSSI, G. T.; OURIQUES, N. D. (Coord.). **Anuário educativo brasileiro: visão retrospectiva**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 251-262.

FARIA FILHO, L. M. de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 77-97.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F. et al. (Org.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

FERNANDES, R. As avaliações e o desafio do ensino médio. In: SHWARTZMAN, S.; BACHA, E. L. (Org.). **Brasil: a nova agenda social**. Rio de Janeiro: LTC, 2011. p. 276-285.

FONSECA, A. P. A. da. **A construção da educação na revista Veja**. 2008, 116 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. (Org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. (Org.) **Questões de avaliação educacional**. Campinas, SP: Komedi, 2003a.

_____. (Org.) **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas, SP: Komedi, 2003b.

_____. **Responsabilização, meritocracia e privatização**: conseguiremos escapar ao neotecnismo. Trabalho apresentado no III Seminário de Educação Brasileira, Cedes-Unicamp, 28 fev. a 01 de março 2011, Campinas.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FUNDAÇÃO Victor Civita. Apresentação. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1. p. 7-10, 2010.

GERZSON, V. R. S. **A mídia como dispositivo da governamentalidade neoliberal – os discursos sobre educação nas revistas Veja, Istoé e Época**. 2007. 162 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GLASS, G. V. Utilización de resultados de exámenes de alumnos para evaluar al professor. In: MILLMAN, J.; DARLING-HAMMOND, L. (Ed.). **Manual para la evaluación del professorado**. Traducción de Javier Orduna Cosmen. Madrid: La Muralla, 1997. p. 316-331.

GOBETTI, E. de J. T. **A produção de sentido na relação texto verbal e visual no programa VEJA na sala de aula**. 2004. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

GUZZO, J. R. Paraíso imaginário. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.192, p. 230, 24 nov. 2010.

_____. O ministro não conta. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.220, p. 174, 8 jun. 2011.

HADDAD, F. **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Textos para Discussão, 30).

HEYNEMAN, S. P. A avaliação da qualidade da educação: lições para o Brasil. In: SOUZA, A. de M. e (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 35-62.

HORTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio – Enem: relatório pedagógico (2001)**. Brasília, 2001.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio – Enem: relatório pedagógico (2002)**. Brasília, 2002.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio – Enem: relatório pedagógico (2003)**. Brasília, 2007.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio – Enem: relatório pedagógico (2004)**. Brasília, 2007.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio – Enem: relatório pedagógico (2007)**. Brasília, 2008.

IOSCHPE, G. Os quatro mitos da escola brasileira. **Veja**, São Paulo, Edição n. 1.998, p. 96-99, 7 mar. 2007.

_____. Professor não é coitado. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.038, p. 176-178, 12 dez. 2007.

_____. Uma meta para o próximo presidente: todo aluno sai da escola alfabetizado. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.181, p. 120-121, 8 set. 2010.

_____. Como melhorar a educação brasileira – Parte 1. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.190, p. 94-95, 10 nov. 2010.

_____. Como melhorar a educação brasileira – Parte 2. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.196, p. 88-89, 22 dez. 2010.

_____. Aumentaram os gastos mais a qualidade... **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.197, p. 252-255, 29 dez. 2010.

_____. Como os pais podem ajudar na aprendizagem dos filhos. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.204, p. 94-95, 16 fev. 2011.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KLEIN, R.; RIBEIRO, S. C. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. **Revista Brasileira de Estatística**, v. 52, n. 197-198, p. 5-45, jan./dez. 1991.

LYA, L. O que devemos aos jovens. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.143, p. 26, 16 dez. 2009.

LIMA, K. R. R. **A Reforma do Estado e da educação no governo Fernando Henrique Cardoso**: o ENEM como mecanismo de consolidação da reforma. 2005. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

LOCCO, L. de A. **Políticas públicas de avaliação**: o ENEM e a escola de ensino médio. 2005. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

LOPES, K. J. M. **Quando se tem a resposta e ainda não se sabe reformular a pergunta**: ENEM. 2001. 114 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

MADAUS, G. F. The influence of testing on the curriculum. In: TANNER, L. N. (Ed.). **Critical issues in curriculum**: Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part I. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1988. p. 83-121.

MAGGIO, I. P. **As política públicas de avaliação**: o ENEM, expectativas e ações dos professores. 2006. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MAIS SEÇÕES e um novo visual. **Veja**, São Paulo, Edição n. 1.461, p. 7, 11 set. 1996. Carta ao leitor.

MENEZES FILHO, N. A. Pré-escola, horas-aula, ensino médio e avaliação. In: SHWARTZMAN, S.; BACHA, E. L. (Org.). **Brasil: a nova agenda social**. Rio de Janeiro: LTC, 2011. p. 270-283.

MÍDIA e educação: perspectivas para a qualidade da informação. Brasília: ANDI, MEC, UNICEF, NEMP, FUNDESCOLA E CONSED, 2000.

MIRA, M. C. **O leitor e a banca de revista**: a segmentação da cultura no século XX. São Paulo: Olho d'Água/Fapesp, 2001.

MORAES, C. S. V.; ALAVARSE, O. M. Ensino médio: possibilidades de avaliação. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 807-838, 2011.

MORAES, Z. H. **Representações midiáticas**: um estudo sobre o Exame Nacional do Ensino Médio. 2003. 399 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

NEVO, D. Evaluation in education. In: SHAW, I. F.; GREENE, J. C.; MARK, M. M. (Ed.). **Handbook of evaluation**. London: Sage, 2006. p. 441-460.

NUNOMURA, E. Alunos quase iguais. **Veja**, São Paulo, Edição n. 1.629, p. 71-72, 22 dez. 1999.

O BÊ-Á-BÁ dos rankings. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.080, p. 146-147, 1.º out. 2008. Guia Veja.

O DESCALABRO do ensino. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.235, p. 12, 21 set. 2011. Carta ao leitor.

OLIVEIRA, F. L. de. **Da aparência da crítica ao silenciamento**: Veja e o discurso sobre o fracasso educacional. 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

OLIVEIRA, J. B. A. **Os três senhores do Enem**. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=1929&lang=en-us>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-669, out. 2007. Número especial.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. de. Qualidade do ensino: dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

PEREIRA, C. Termômetro do bom ensino. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.059, p. 152-154, 7 maio 2008.

PEREIRA, C.; WEINBERG, M.; BETTI, R. Vestibular vai mudar tudo, menos o mérito. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.108, p. 70-79, 15 abr. 2009.

PEREIRA, J. **O ENEM como elemento democratizador do acesso ao ensino superior público pelos alunos oriundos das camadas populares**. 2004. 100 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

POPKWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMOS, M. E. T. **O ensino de história na revista Nova Escola (1986-2002)**: cultura midiática, currículo e ação docente. 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

RIBEIRO, R. R. **A utilização de processos midiáticos na escola**: um olhar redimensionador na interface comunicação-educação – “O Programa Veja na Sala de Aula”. 2007. 196 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

RICARDO FILHO, G. S. **A boa escola no discurso da mídia**: um exame sobre as representações na revista *Veja*, 1995-2001. 2003. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2003.

_____. **A boa escola no discurso da mídia**: um exame sobre as representações na revista *Veja*, 1995-2001. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

RIGOTTO, M. E. A ignorância custa um mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil. **Análise**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 388-392, jul./dez. 2006.

ROSA, S. M. O. da. **Ensino fundamental de nove anos**: as armadilhas civilizatórias nas revistas *Veja*, *IstoÉ*, *Educação* e *Nova Escola*. Canoas, RS: Ed. Ulbra, 2008.

RUBENS, P. O desafio da qualidade. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.074, p. 12, 20 ago. 2008.

SANTOS, B. de S. Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado. In: PEREIRA, C. B.; WILBEIN, J.; SOLA, L. (Org.). **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999. p. 242-271.

SCALZO, M. **Revista no Brasil**. São Paulo: Abril, 2003.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHWARTZMAN, S. As avaliações de nova geração. In: SOUZA, A. de M. e (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. O viés acadêmico na educação. In: SHWARTZMAN, S.; BACHA, E. L. (Org.). **Brasil**: a nova agenda social. Rio de Janeiro: LTC, 2011. p. 254-269.

SILVA, M.; FEITOSA, L. dos S. Revista Nova Escola: legitimação de políticas educacionais e representações docentes. **Revista Histedbr Online**, Campinas, n. 31, p. 183-198, set. 2008.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo dos alunos. In: SOUZA, A. de M. e (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 174-204.

SORDI, M. R. L. de; LÜDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.

SOUZA, S. M. Z. L. Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

_____. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. In: DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Política e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 31-45.

SOUZA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v, 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

_____. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

STECHEER, B. M. Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice. In: HAMILTON, L.; STECHER, B. M.; KLEIN, S. P. (Ed.). **Making sense of test-based accountability in education**. Santa Monica, CA: Rand, 2002. p. 79-100.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TOBIAS, E. da C. **Revista Veja em sala de aula: uma proposta de leitura**. 2006. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2006.

TOLEDO, R. P. A suprema trava. **Veja**, São Paulo, Edição n. 1.985, p. 142, 6 dez. 2006.

TONUS, L. H. **A formulação ideológica em textos da revista Veja que abordam a educação e as escolas brasileiras**. 2000. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2000.

UMA QUESTÃO de estado. **Veja**, São Paulo, Edição n. 1.999, p. 9, 14 mar. 2007. Carta ao leitor.

VEJA de cara nova. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.071, p. 12-13, 30 jul. 2008. Carta ao leitor.

VEJA. **Veja**, São Paulo, Edição n. 1.614, p. 31, 8 set. 1999. Seção Radar.

_____. **Veja**, São Paulo, Edição n. 1.758, p. 30, 3 jul. 2002. Seção Holoforte.

VELOSO, F. A evolução recente e propostas para a melhoria da educação no Brasil. In: SHWARTZMAN, S.; BACHA, E. L. (Org.). **Brasil: a nova agenda social**. Rio de Janeiro: LTC, 2011. p. 215-253.

VIANNA, H. M. Questões de avaliação educacional. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 63-88.

_____. Avaliação de sistemas e outras avaliações em larga escala. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Questões de avaliação educacional**. Campinas, SP: Komedi, 2003. p. 147-168.

VIEIRA, C. E. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em história da educação: um estudo de relações entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: OLIVEIRA, M. A. T. (Org.). **Cinco estudos em história e historiografia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-40.

WEINBERG, M. Você sabe o que estão ensinando a ele? **Veja**, São Paulo, Edição n. 2074, p. 72-75, 20 ago. 2008.

WEINBERG, M.; PEREIRA, C. Prontos para o século XIX. **Veja**, São Paulo, Edição n. 2.074, p. 76-84, 20 ago. 2008.

WEINBERG, M.; TODESCHINI, M. A lição do Piauí. **Veja**, São Paulo, Edição n. 1.997, p. 92-94, 28 fev. 2007.

ZANCHET, B. **A prática avaliativa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar**. 2003. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2003a.

_____. O Exame Nacional do Ensino Médio: pressupostos conceituais e implicações na prática pedagógica. **Caderno Educação**, Pelotas, n. 20, p. 143-162, jan./jun. 2003b.

APÊNDICES

QUADROS-SÍNTESE

Quadro 1 – Lista de textos catalogados e analisados a partir do termo de busca Enem e suas variações.

Edição	Data	Página	Seção	Autor	Título
1.614	8/9/1999	31	Radar		
1.629	22/12/1999	71 e 72	Educação	Eduardo Nunomura	Alunos quase iguais.
1.630	5/1/2000	21	Ponto de Vista	Claudio de Moura Castro	O que dizem os testes.
1.653	14/6/2000	95	Hipertexto		Auto-ajuda.
1.740	27/2/2002	Capa	Capa		Os segredos dos gênios do vestibular.
1.740	27/2/2002	86 a 91	Especial	Rosana Zakabi	Por que eles foram os primeiros?
1.740	27/2/2002	92 a 95	Especial	Gabriela Carelli	Os novos donos da educação.
1.758	3/7/2002	30	Holofote		Na mira, os supletivos.
1.759	0/7/2002	20	Ponto de Vista	Claudio de Moura Castro	Quem tem medo da avaliação?
1.780	8/9/2002	122	Informe Publicitário		Melhoria da qualidade do ensino: uma satisfação que damos a todos os brasileiros.
1.792	5/3/2003	21	Ponto de Vista	Claudio de Moura Castro	Vestibulares indigestos.
1.817	27/8/2003	37	<i>Veja Online</i>		Enem com Veja educação.
1.877	27/10/2004	85	Informe publicitário		
1.944	22/2/2006	92 a 93	Educação	Camila Antunes	As escolas campeãs: as duas mais bem classificadas no ranking do Enem mostram o que dá certo no ensino: bons professores e muitas horas de estudo.
1.979	25/10/2006	122 a 123	Especial - Como construir o futuro	Iracly Paulina	Um plano da creche ao diploma.
1.981	8/11/2006	20	Ponto de Vista	Claudio de Moura Castro	As crendices do vestibular.
1.985	6/12/2006	42	Ensaio	Roberto Pompeu de Toledo	A suprema trava.
1.985	6/12/2006	124 a 126	Guia Veja	Camila Antunes	Como avaliar as escolas.
1.994	7/2/2007	22	Ponto de Vista	Claudio de Moura Castro	A tríplice aliança.
1.995	14/2/2007	9	Carta ao leitor		Rumos da educação.
1.995	14/2/2007	94 a 95	Educação	Camila Antunes	Escola pública, gestão particular.
1.997	28/2/2007	7	Carta ao leitor		Do Piauí para o Brasil.
1.997	28/2/2007	40	<i>Veja.com</i>		As melhores escolas.
1.997	28/2/2007	92 a 94	Educação	Mônica Weinberg e Marcos Todeschini	A lição do Piauí – A escola campeã no ranking do MEC segue uma cartilha que deu certo em outros países: investe nos professores.
1.999	14/3/2007	53	Brasil	André Patry	Está tudo normal.
2.002	4/4/2007	24	Ponto de Vista	Claudio de Moura Castro	Entre a Finlândia e o Piauí.

continuação

Edição	Data	Página	Secção	Autor	Título
2.014	27/6/2007	82 a 86	Educação	Camila Antunes e Marcos Todeschini	Educar é medir, ter metas e cobrar: novo indicador do MEC diz quanto cada escola do país deve progredir.
2.025	12/9/2007	98 a 99	Artigo Veja	Reinaldo Azevedo	Restaurar é preciso reformar não é preciso.
2.033	7/11/2007	108 a 109	Educação	Ronaldo França	E a gente ainda goza dos Americanos... Em matéria de geografia, os brasileiros são de uma ignorância que não está no mapa.
2.055	9/4/2008	51	Radar		Sobe desce.
2.055	9/4/2008	58 a 66	Brasil	Lucila Soares	Seis homens, um destino. Da safra atual de governadores vêm os melhores sinais de que há um jeito de administrar a máquina pública com profissionalismo e menos politicagem.
2.059	7/5/2008	22	Ponto de Vista	Claudio de Moura Castro	Diamantes descartados.
2.059	7/5/2008	152 a 154	Educação	Camila Pereira	Termômetro do bom ensino. Os <i>rankings</i> ajudam os pais num momento decisivo: o de escolher uma escola para os filhos.
2.074	20/8/2008	Capa	Capa		O ensino no Brasil é ótimo: Os erros não são só dele.
2.074	20/8/2008	2	Carta ao leitor	Pedro Rubens	O desafio da qualidade.
2.074	20/8/2008	72 a 75	Especial Educação	Mônica Weinberg	Você sabe o que estão ensinando a ele?
2.074	20/8/2008	76 a 84	Educação	Mônica Weinberg e Camila Pereira	Prontos para o século XIX: Muitos professores e seus compêndios enxergam o mundo de hoje como ele era no tempo dos tflburis. Com a justificativa de "incentivar a cidadania", incutem ideologias anacrônicas e preconceitos esquerdistas nos alunos.
2.080	1/10/2008	146 a 147	Guia Veja		O bê-á-bá dos <i>rankings</i> . Depois de ENEM, SAEB e IDEB, CPC e IGC são as duas novas siglas criadas pelo ministério da educação (MEC) para se referir à avaliação do ensino – ambas recém-divulgadas.
2.106	1/4/2009	90 a 91	Artigo	Claudio de Moura Castro	O vestibular funciona, mas deve acabar. E isso é bom.
2.108	15/4/2009	Capa	Capa		Vestibular X mudou. E agora? Veja responde às 16 dúvidas principais sobre o novo sistema de seleção para o ensino superior, que já será adotado neste ano por 500 universidades brasileiras.
2.108	15/4/2009	70 a 79	Especial	Camila Pereira, Mônica Weinberg e Renata Betti	Vestibular vai mudar tudo, menos o mérito. Substituição do vestibular por uma prova unificada. O novo exame é menos massacrante para os alunos, mas continua a selecionar os melhores.
2.110	29/4/2009	104 a 107	Negócios	Camila Pereira e Renata Betti	Os cursinhos correm para mudar. A nova prova do MEC, que substituirá o vestibular em centenas de universidade já este ano, obriga os cursinhos a reformar rapidamente seus negócios.
2.123	29/7/2009	8	Veja.com		ENEM: Tire de letra.
2.131	23/9/2009	78 a 86	Educação	Mônica Weinberg	A chave para a faculdade.

continuação

Edição	Data	Página	Seção	Autor	Título
2.133	7/10/2009	60	Panorama. Veja essa	De um cidadão que apresentou ao jornal O Estado de S. Paulo as provas do ENEM que seriam aplicadas no fim de semana a estudantes do Brasil todo.	“Isto aqui é muito sério, derruba ministério.”
2.133	7/10/2009	146 a 147	Educação	Cintia Borsato	Em busca da prova segura.
2.134	14/10/2009	8	Veja.com		Vestibular e ENEM.
2.134	14/10/2009	120 a 123	Educação	Laura Diniz e Renata Betti	Segunda chamada para o Enem.
2.136	28/10/2009	19 a 23	Entrevista	Paulo Renato de Souza	Contra o corporativismo. O secretário de educação de São Paulo diz que sem meritocracia não haverá avanços na sala de aula – e que os sindicatos são um entrave para o bom ensino.
2.143	16/12/2009	26	Luft Lya	Luft Lya	O que devemos aos jovens.
2.143	16/12/2009	127	Educação	Renata Betti	Nota vermelha: elaborado às pressas, o Enem é um exemplo de como uma boa idéia pode ser jogada no lixo. Resta saber o que o MEC vai fazer para evitar um novo fracasso em 2010.
2.149	23/1/2010	24	Claudio de Moura Castro	Claudio de Moura Castro	Na idade das trevas.
2.156	17/3/2010	24	Panorama. Sobe Desce		Ministério da Educação.
2.175	20/7/2010	104	Educação	Marcelo Bertolon	Excelência no interior.
2.177	11/8/2010	60	Panorama. Sobe Desce		ENEM.
2.188	27/10/2010	21 a 25	Entrevista - páginas amarelas	Mônica Weinberg entrevista João Grandino Rodas	Zero para o corporativismo.
2.191	17/11/2010	90 a 93	Educação	Roberta de Abreu Lima	O Enem precisa dar certo.
2.192	24/11/2010	230	J. R. Guzzo	J. R. Guzzo	Paraíso imaginário.
2.197	29/12/2010	252 a 255	Gustavo Ioschpe	Gustavo Ioschpe	Aumentaram os gastos, mas a qualidade...
2.201	26/1/2011	8	Veja.com		O fracasso das universidades.
2.204	16/2/2011	94 a 95	Gustavo Ioschpe	Gustavo Ioschpe	Como os pais podem ajudar na aprendizagem dos filhos.
2.211	6/4/2011	26	Claudio de Moura Castro	Claudio de Moura Castro	Mãe chinesa ou mãe judia?
2.220	8/6/2011	174	J. R. Guzzo	J. R. Guzzo	O ministro não conta.
2.221	15/6/2011	8	Veja.com		Prepare-se para o Enem 2011.
2.221	15/6/2011	60	Panorama. Sobe Desce		Enem.
2.223	29/6/2011	46	Leitor. Blogsfera		Enem e vestibular.
2.234	14/9/2011	96-97	Gustavo Ioshepe	Gustavo Ioshepe	Você acha que as escolas particulares brasileiras são boas?
2.235	21/9/2011	12	Carta ao leitor		O descalabro do ensino.

continuação

Edição	Data	Página	Secção	Autor	Título
2.235	21/9/2011	50	Panorama. Sobe Desce		Educação.
2.235	21/9/2011	92 a 96	Educação	Renata Betti, Luis Guilherme Barrucho e Sandra Brasil	É preciso preencher a cabeça deles.
2.235	21/9/2011	98	Claudio de Moura Castro	Claudio de Moura Castro	Ensino médio com sabor de jabuticaba.
2.238	12/10/2011	136 a 138	Educação	Jerônimo Teixeira	A pedagogia do Garfield.
2.241	2/11/2011	152	Educação	Renata Betti	E o Enem vazou de novo.
2.242	9/11/2011	24	Lya Luft	Lya Luft	O Enem de novo.
2.242	9/11/2011	155 a 156	Gustavo Ioschpe	Gustavo Ioschpe	Só mais dinheiro não resolve.
2.245	30/11/2011	8	Veja.com		Novos programas em vídeo.
2.247	10/12/2011	78	Panorama. Sobe Desce		Enem.
2.248	21/12/2011	8	<i>Veja.com</i>		Vazamento do Enem 2011.
2.259	07/03/2012	22	Claudio de Moura Castro	Claudio de Moura Castro	Os labirintos do Enem

Quadro 2 – Listas de artigos catalogados e analisados de autoria de Gustavo Ioschpe.

Edição	Data	Página	Secção	Autor	Título
1.966	26/7/06	104 a 106	Artigo	Gustavo Ioschpe	Falência da educação brasileira.
1.998	7/3/07	96 a 99	Artigo	Gustavo Ioschpe	Os quatro mitos da escola brasileira.
2.010	30/5/07	62	Artigo	Gustavo Ioschpe	O deboche dos privilegiados da USP.
2.029	10/10/07	78	Artigo	Gustavo Ioschpe	Hora de cobrar.
2.033	7/11/07	110 e 111	Artigo	Gustavo Ioschpe	Preocupe-se. Seu filho é mal-educado.
2.038	12/12/07	176 a 178	Artigo	Gustavo Ioschpe	Professor não é coitado.
2.043	16/1/08	32 e 33	Artigo	Gustavo Ioschpe	Educação de quem? Para quem?
2.047	13/2/08	100 e 101	Artigo	Gustavo Ioschpe	Pelo direito à ruindade.
2.053	26/3/08	120 e 121	Artigo	Gustavo Ioschpe	E se plantássemos cérebros.
2.060	14/5/08	135 e 136	Artigo	Gustavo Ioschpe	Educação e capitalismo: aliados ou inimigos?
2.068	9/7/08	120 e 121	Artigo	Gustavo Ioschpe	De pais e professores.
2.074	20/8/08	86 a 87	Artigo	Gustavo Ioschpe	A neutralidade como dever.
2.076	3/9/08	98 e 99	Artigo	Gustavo Ioschpe	Preparados para perder.
2.080	1/10/08	91 e 92	Artigo	Gustavo Ioschpe	Dinheiro não compra educação de qualidade.
2.089	3/12/08	124 e 125	Artigo	Gustavo Ioschpe	Violência escolar: quem é a vítima?
2.100	18/2/09	112 a 113	Artigo	Gustavo Ioschpe	Falência educacional: complô ou lógica?
2.155	10/3/10	102 e 103	Artigo	Gustavo Ioschpe	O amor constrói. Mas não ensina a tabuada.
2.160	14/4/10	118 e 119	Artigo	Gustavo Ioschpe	Brasil: a primeira potência de semiletrados?
2.167	2/6/10	212 a 213	Artigo	Gustavo Ioschpe	Mudar os professores ou mudar de professores.
2.171	26/6/10	120 a 121	Artigo	Gustavo Ioschpe	Aula de ética é em casa, não na escola.
2.176	4/8/10	140 e 141	Artigo	Gustavo Ioschpe	Na educação, a esquerda é elitista.
2.181	8/9/10	120 e 121	Artigo	Gustavo Ioschpe	Uma meta para o próximo presidente: todo aluno sai da escola alfabetizado.
2.186	13/10/10	100 e 101	Artigo	Gustavo Ioschpe	Educação de qualidade: de volta ao futuro.
2.190	10/11/10	94 e 95	Artigo	Gustavo Ioschpe	Como melhorar a educação brasileira – parte 1.
2.196	22/12/10	88 a 89	Artigo	Gustavo Ioschpe	Como melhorar a educação brasileira – Parte 2.
2.197	29/12/10	252 a 255	Artigo	Gustavo Ioschpe	Aumentaram os gastos, mas a qualidade...
2.200	19/1/11	24 a 25	Artigo	Gustavo Ioschpe	Como melhorar a educação brasileira – Parte final.
2.204	16/2/11	94 a 95	Artigo	Gustavo Ioschpe	Como os pais podem ajudar na aprendizagem dos filhos.
2.208	16/3/11	106 a 107	Artigo	Gustavo Ioschpe	Universalização da educação infantil: solução ou armadilha?
2.212	13/4/11	104 a 105	Artigo	Gustavo Ioschpe	Hora de peitar os sindicatos.
2.216	11/5/11	118 a 119	Artigo	Gustavo Ioschpe	O que o Brasil quer ser quando crescer?
2.220	5/6/11	88 a 89	Artigo	Gustavo Ioschpe	Pra pobre analfabeto... tae kwon do!
2.225	13/7/11	108 a 109	Artigo	Gustavo Ioschpe	Precisamos de educação diferente de acordo com a classe social.
2.229	10/8/11	116 a 117	Artigo	Gustavo Ioschpe	A tensa relação entre famílias e escolas.
2.234	14/9/11	96 a 97	Artigo	Gustavo Ioschpe	Você acha que as escolas particulares brasileiras são boas?
2.238	12/10/11	116 a 117	Artigo	Gustavo Ioschpe	O rombo da educação é o cabide de empregos de 46 bilhões de reais.
2.242	9/11/11	155 a 156	Artigo	Gustavo Ioschpe	Só mais dinheiro não resolve.
2.246	7/12/12	120 e 121	Artigo	Gustavo Ioschpe	Para seu filho dormir e não chorar com cólicas.
2.248	21/12/11	124 a 138	Artigo	Gustavo Ioschpe	Armas de educação em massa.

Quadro 3 – Listas de cartas dos leitores referentes aos textos catalogados para o termo Enem.

Edição	Data	Página	Secção	Autor da reportagem	Título da reportagem comentada
1.741	6/3/02	24	Cartas	Gabriela Carelli	Os novos donos da educação.
1.760	17/7/02	26	Cartas	Claudio de Moura Castro	Quem tem medo da avaliação?
1.977	11/10/2006	32	Cartas	Simon Podolsky Sala (Araraquara SP)	
1.793	12/3/03	30	Cartas	Claudio de Moura Castro	Vestibulares indigestos.
1.945	1/3/06	28	Cartas	Camila Antunes	As escolas campeãs.
1.986	13/12/06	46 a 47	Cartas	Roberto Pompeu de Toledo	A suprema trava.
1.986	13/12/06	46	Cartas	Camila Antunes	Como avaliar as escolas.
1.996	21/02/07	26	Cartas	Camila Antunes	Escola pública gestão particular.
1.998	7/3/07	33 a 35	Cartas	Mônica Weinberg e Marcos Todeschini	A lição do Piauí.
2.003	11/4/2007	41	Cartas	Maria Luiza Meirelles – Professora (Vitória ES)	Claudio de Moura Castro
2.005	25/4/2007	42	Cartas	Maria Helena Salviato Basutti Pignaton – Diretora do Centro Educacional Leonardo da Vinci (Vitória, ES)	Cartas
2.026	19/9/07	28	Cartas	Reinaldo Azevedo	Restaurar é preciso; reformar não é preciso.
2.034	14/11/07	54	Cartas	Ronaldo França	E a gente ainda goza dos americanos.
2.075	27/8/08	34	Cartas	Mônica Weinberg e Camila Pereira	Você sabe o que estão ensinando a ele?
2.107	8/4/09	41	Cartas	Claudio Moura Castro	O vestibular funciona, mas deve acabar. E isso é bom.
2.109	22/4/09	36	Cartas	Camila Pereira, Mônica Weinberg e Renata Betti	O vestibular vai mudar tudo, menos o mérito. Substituição do vestibular por uma prova unificada. O novo exame é menos massacrante para os alunos, mas continua a selecionar os melhores.
2.137	04/11/09	36	Leitor	Entrevista – Paulo Renato de Souza	Contra o corporativismo.
2.134	14/10/09	36	Cartas	Cintia Borsato	Em busca da prova segura.
2.144	23/12/09	54	Cartas	Lya Luft	O que devemos aos jovens.
2.150	30/1/10	30	Cartas	Claudio de Moura Castro	Na idade das trevas.
2.192	24/11/10	58	Cartas	Roberta de Abreu Lima	O Enem precisa dar certo.
2.197	29/12/10	24	Leitor		J. R. Guzzo
2.221	15/6/11	48	Cartas	J. R. Guzzo	O ministro não conta.
2.236	28/9/11	40	Leitor	Renata Betti, Luís Guilherme Barrucho e Sandra Brasil	É preciso preencher a cabeça deles.
2.239	19/10/11	44	Cartas	Jerônimo Teixeira	A pedagogia do Garfield.
2.242	9/11/11	50	Cartas	Renata Betti	E o Enem vazou de novo.

Quadro 4 – Lista de cartas dos leitores referentes aos artigos de Gustavo Ioschpe.

Edição	Data	Página	Seção	Autor da reportagem	Título da reportagem comentada
1.967	2/8/06	30 a 31	Cartas	Gustavo Ioschpe	Falência da educação brasileira.
1.999	14/3/07	29	Cartas	Gustavo Ioschpe	Os quatro mitos da escola brasileira.
2.011	6/6/07	38	Cartas	Gustavo Ioschpe	O deboche dos privilegiados da USP.
2.030	17/10/07	43	Cartas	Gustavo Ioschpe	Hora de cobrar.
2.043	14/11/07	60	Cartas	Gustavo Ioschpe	Preocupe-se. Seu filho é mal-educado.
2.039	19/12/07	36	Cartas	Gustavo Ioschpe	Professor não é coitado.
2.044	23/1/08	25	Cartas	Gustavo Ioschpe	Educação de quem? Para quem?
2.048	20/2/08	32	Cartas	Gustavo Ioschpe	Pelo direito à ruindade.
2.054	2/4/08	36 a 37	Cartas	Gustavo Ioschpe	E se plantássemos cérebros.
2.069	16/7/08	33 e 37	Cartas	Gustavo Ioschpe	De pais e professores.
2.077	10/9/08	32 e 34	Cartas	Gustavo Ioschpe	Preparados para perder.
2.081	8/10/08	35 e 38	Cartas	Gustavo Ioschpe	Dinheiro não compra educação de qualidade.
2.090	10/12/08	34	Cartas	Gustavo Ioschpe	Violência escolar: quem é a vítima?
2.156	17/3/10	40	Cartas	Gustavo Ioschpe	O amor constrói. Mas não ensina a tabuada.
2.161	17/4/10	38 e 39	Cartas	Gustavo Ioschpe	Brasil: a primeira potência de semiletrados?
2.168	5/6/10	38	Cartas	Gustavo Ioschpe	Mudar os professores ou mudar de professores.
2.172	7/7/10	36	Cartas	Gustavo Ioschpe	Aula de ética é em casa, não na escola.
2.182	15/9/10	50	Cartas	Gustavo Ioschpe	Uma meta para o próximo presidente: todo aluno sai da escola alfabetizado.
2.187	20/10/10	50	Cartas	Gustavo Ioschpe	Educação de qualidade: de volta ao futuro.
			Cartas	Gustavo Ioschpe	Aumentaram os gastos, mas a qualidade...
2.201	26/1/11	35	Cartas	Gustavo Ioschpe	Como melhorar a educação brasileira – Parte final.
2.205	23/2/11	37	Cartas	Gustavo Ioschpe	Como os pais podem ajudar na aprendizagem dos filhos.
2.217	18/5/11	41 a 42	Cartas	Gustavo Ioschpe	O que o Brasil quer ser quando crescer?
2.221	15/7/11	48	Cartas	Gustavo Ioschpe	Pra pobre analfabeto... tae kwon do!
2.235	21/9/11	41	Cartas	Gustavo Ioschpe	Você acha que as escolas particulares brasileiras são boas?
2.239	10/10/11	44	Cartas	Gustavo Ioschpe	O rombo da educação é o cabide de empregos de 46 bilhões de reais.
2.243	16/11/11	57	Cartas	Gustavo Ioschpe	Só mais dinheiro não resolve.
2.247	10/12/11	69	Cartas	Gustavo Ioschpe	Para seu filho dormir e não chorar com cólicas.

Quadro 5 – Recorrência de palavras e termos para os textos referentes ao Enem.

Edição	Data	Página	Seção	Autor	Título	Índice de testes	Elementos estatísticos	Elementos hierarquizadores	Referência ao professor	Aponta soluções
1.629	22/12/1999	71 a 72	Educação	Eduardo Nunomura	Alunos quase iguais.	x	X	x	x	x
1.630	15/1/2000	21	Ponto de Vista	Claudio de M. Castro	O que dizem os testes.	x		x		
1.740	27/2/2002	86 a 91	Especial	Rosana Zakabi	Porque eles foram os primeiros.		X	x		
1.740	27/2/2002	92 a 95	Especial	Gabriela Carelli	Os novos donos da educação.	x	X	x		
1.759	10/7/2002	20	Ponto de Vista	Claudio de M. Castro	Quem tem medo da avaliação?	x	X			
1.792	5/3/2003	21	Ponto de Vista	Claudio de M. Castro	Vestibulares indigestos.	x				x
1.944	22/2/2006	92 a 93	Educação	Camila Antunes	As escolas campeãs.	x	x	x	x	x
1.979	25/10/2006	122 a 123	Especial	Iracly Paulina	Um plano da creche ao diploma.	x	x	x	x	
1.981	8/11/2006	20	Ponto de Vista	Claudio de M. Castro	As credices do vestibular.	X		X		
1.985	6/12/2006	142	Ensaio	Roberto Pompeu de Toledo	A suprema trava.	X				
1.985	6/12/2006	124 a 126	Guia Veja	Camila Antunes	Como avaliar as escolas.	X			X	
1.994	7/2/2007	22	Ponto de Vista	Claudio de M. Castro	A tríplice aliança.	X		X		X
1.995	14/2/2007	9	Carta ao leitor		Rumos da educação.	x				
1.995	14/2/2007	94 a 95	Educação	Camila Antunes	Escola pública gestão privada.	x	x	x	x	x
1.997	28/2/2007	7	Carta ao leitor		Do Piauí para o Brasil.					
1.997	28/2/2007	92 a 94	Educação	Mônica Weinberg e Marcos Todeschini	A lição do Piauí – A escola campeã no ranking do MEC segue uma cartilha que deu certo em outros países: investe nos professores.	X	x	X		X
2.002	4/4/2007	24	Ponto de Vista	Claudio de M. Castro	Entre a Finlândia e o Piauí.	X		X	X	X
2.014	27/6/2007	82 a 86	Educação	Camila Antunes e Marcos Todeschini com reportagem de Renata Agostini.	Educar é medir, ter metas e cobrar: novo indicador do MEC diz quanto cada escola do país deve progredir.	X	x	X		X
2.025	12/9/2007	98 a 99	Artigo Veja	Reinaldo Azevedo	Restaurar é preciso, reformar não é preciso.	X-				X
2.033	7/11/2007	108 a 109	Educação	Ronaldo França	E a gente ainda goza dos Americanos... Em matéria de geografia, os brasileiros são de uma ignorância que não está no mapa.	X	x		X	

continuação

Edição	Data	Página	Seção	Autor	Título	Índice de testes	Elementos estatísticos	Elementos hierarquizadores	Referência ao professor	Aponta soluções
2.059	7/5/2008	22	Ponto de Vista	Claudio de M. Castro	Diamantes descartados.	X		X		
2.059	7/5/2008	152 a 154	Educação	Camila Pereira	Termômetro do bom ensino. Os <i>rankings</i> ajudam os pais num momento decisivo: o de escolher uma escola para os filhos.	X	x	X		X
2.074	20/8/2008	12 e 13	Carta ao leitor		O desafio da qualidade.	x	x		x	
2.074	20/8/2008	72 a 75	Especial Educação	Mônica Weinberg	Você sabe o que estão ensinando a ele?	x	x			
2.074	20/8/2008	76 a 84	Educação	Mônica Weinberg e Camila Pereira	Prontos para o século XIX.		x	x	x	
2.080	1/10/2008	146 a 147	Guia Veja	Mônica Weinberg	O bê-á-bá dos <i>rankings</i> . Depois de ENEM, SAEB e IDEB, CPC e IGC são as duas novas siglas criadas pelo Ministério da Educação (MEC) para se referir à avaliação do ensino - ambas recém-divulgadas.	X		X		
2.106	1/4/2009	90 a 91	Artigo	Claudio de M. Castro	O vestibular funciona, mas deve acabar. E isso é bom.	X	x			
2.108	15/4/2009	70 a 79	Especial Capa	Camila Pereira, Mônica Weinberg e Renata Betti	Vestibular vai mudar tudo, menos o mérito. Substituição do vestibular por uma prova unificada. O novo exame é menos massacrante para os alunos, mas continua a selecionar os melhores.	X	x			
2.110	29/4/2009	104 a 107	Negócios	Camila Pereira e Renata Betti	Os cursinhos correm para mudar. A nova prova do MEC, que substituirá o vestibular em centenas de universidades já este ano, obriga os cursinhos a reformar rapidamente seus negócios.	X	x	X		
2.131	23/9/2009	78 a 86	Educação	Mônica Weinberg e Cíntia Borsato	A chave para a faculdade.	x		x		
2.133	7/10/2009	146 a 147	Educação	Cíntia Borsato	Em busca da prova segura.	x				
2.134	14/10/2009	120 a 122	Educação	Laura Diniz e Renata Betti	Segunda chamada para o Enem.	x				
2.143	16/12/2009	26	Luft Lya	Luft Lya	O que devemos aos jovens.	x				

continuação

Edição	Data	Página	Seção	Autor	Título	Índice de testes	Elementos estatísticos	Elementos hierarquizadores	Referência ao professor	Aponta soluções
2.143	16/12/2009	127	Educação	Renata Betti	Nota vermelha: Elaborado as pressas, o Enem é um exemplo de como uma boa idéia pode ser jogada no lixo. Resta saber o que o MEC vai fazer para evitar um novo fracasso em 2010.	x				
2.149	23/1/2010	24	Claudio de Moura Castro	Claudio de Moura Castro	Na idade das trevas.	x				
2.175	20/7/2010	104	Educação	Marcelo Bertolon	Excelência no interior.	x	x	x	x	
2.191	7/11/2010	90 a 93	Educação	Roberta de Abreu Lima	O Enem precisa dar certo.	x		x		X
2.192	24/11/2010	230	J. R. Guzzo	J. R. Guzzo	Paraíso imaginário.	x				
2.197	29/12/2010	252 a 255	Gustavo Ioschpe	Gustavo Ioschpe	Aumentaram os gastos, mas a qualidade...	x	x	x	x	X
2.204	16/2/2011	94 a 95	Gustavo Ioschpe	Gustavo Ioschpe	Como os pais podem ajudar na aprendizagem dos filhos.	x	x		x	X
2.211	6/4/2011	26	Claudio de Moura Castro	Claudio de Moura Castro	Mãe chinesa ou mãe judia?	x				X
2.220	8/6/2011	174	J. R. Guzzo	J. R. Guzzo	O ministro não conta.	x			x	
2.234	14/9/2011	96-97	Gustavo Ioshepe	Gustavo Ioshepe	Você acha que as escolas particulares brasileiras são boas?	x	x		x	
2.235	21/9/2011	12	Carta ao leitor		O descalabro do ensino	x	x		x	
2.235	21/9/2011	92 a 96	Educação	Renata Betti, Luis Guilherme Barrucho e Sandra Brasil	É preciso preencher a cabeça deles.	x	x	x	x	X
2.235	21/9/2011	98	Claudio de Moura Castro	Claudio de Moura Castro	Ensino Médio com sabor de jabuticaba.	x			x	X
2.238	12/10/2011	136 a 138	Educação	Jerônimo Teixeira	A pedagogia do Garfield.	x	x			
2.241	2/11/2011	152	Educação	Renata Betti	E o Enem vazou de novo.	x				
2.242	9/11/2011	24	Lya Luft	Lya Luft	O Enem de novo.	x				X
2.242	9/11/2011	155 a 156	Gustavo Ioschpe	Gustavo Ioschpe	Só mais dinheiro não resolve.	x	x			
						47	25	23	17	17

Quadro 6 – Recorrência de palavras e termos para os artigos de Gustavo Ioschpe.

Edição	Data	Página	Secção	Autor	Título	Índice de testes	Elementos estatísticos	Elementos hierarquizadores	Referência ao professor	Aponta soluções
1.966	26/7/2006	104 a 106	Artigo	Gustavo Ioschpe	Falência da educação brasileira.	x	x	x	x	
1.998	7/3/2007	96 a 99	Artigo	Gustavo Ioschpe	Os quatro mitos da escola brasileira.	x	x	x	x	
2.010	30/5/2007	62	Artigo	Gustavo Ioschpe	O deboche dos privilegiados da USP.					
2.029	10/10/2007	78	Artigo	Gustavo Ioschpe	Hora de cobrar.		x			x
2.033	7/11/2007	110 e 111	Artigo	Gustavo Ioschpe	Preocupe-se. Seu filho é mal educado.	x	x	x	x	
2.038	12/12/2007	176 a 178	Artigo	Gustavo Ioschpe	Professor não é coitado.		x			
2.043	16/1/2008	32 e 33	Artigo	Gustavo Ioschpe	Educação de quem? Para quem?		x		x	
2.047	13/2/2008	100 e 101	Artigo	Gustavo Ioschpe	Pelo direito à ruindade.		x			
2.053	26/3/2008	120 e 121	Artigo	Gustavo Ioschpe	E se plantássemos cérebros.		x			
2.060	14/5/2008	135 e 136	Artigo	Gustavo Ioschpe	Educação e capitalismo: aliados ou inimigos?		x		x	
2.068	9/7/2008	120 e 121	Artigo	Gustavo Ioschpe	De pais e professores.	x	x		x	
2.074	20/8/2008	86 a 87	Artigo	Gustavo Ioschpe	A neutralidade como dever.		x		x	
2.076	3/9/2008	98 e 99	Artigo	Gustavo Ioschpe	Preparados para perder.		x		x	
2.080	1/10/2008	91 e 92	Artigo	Gustavo Ioschpe	Dinheiro não compra educação de qualidade.	x	x	x	x	
2.089	3/12/2008	124 e 125	Artigo	Gustavo Ioschpe	Violência escolar: quem é a vítima?		x		x	
2.100	8/2/2009	112 a 113	Artigo	Gustavo Ioschpe	Falência educacional: complô ou lógica?	x	x		x	
2.155	10/3/2010	102 e 103	Artigo	Gustavo Ioschpe	O amor constrói. Mas não ensina a tabuada.		x			
2.160	14/4/2010	118 e 119	Artigo	Gustavo Ioschpe	Brasil: a primeira potência de semiletrados?		x			
2.167	2/6/2010	212 a 213	Artigo	Gustavo Ioschpe	Mudar os professores ou mudar de professores.	x	x		x	x
2.171	26/6/2010	120 a 121	Artigo	Gustavo Ioschpe	Aula de ética é em casa, não na escola.	x	x		x	
2.176	4/8/2010	140 e 141	Artigo	Gustavo Ioschpe	Na educação, a esquerda é elitista				x	x
2.181	/9/2010	120 e 121	Artigo	Gustavo Ioschpe	Uma meta para o próximo presidente: todo aluno sai da escola alfabetizado.	x	x	x		x

continuação

Edição	Data	Página	Secção	Autor	Título	Índice de testes	Elementos estatísticos	Elementos hierarquizadores	Referência ao professor	Aponta soluções
2.186	13/10/2010	100 e 101	Artigo	Gustavo Ioschpe	Educação de qualidade: de volta ao futuro.		x		x	
2.190	10/11/2010	94 e 95	Artigo	Gustavo Ioschpe	Como melhorar a educação brasileira – Parte 1.	x	x		x	x
2.196	22/12/2010	88 a 89	Artigo	Gustavo Ioschpe	Como melhorar a educação brasileira – Parte 2.		x		x	x
2.197	29/12/2010	252 a 255	Artigo	Gustavo Ioschpe	Aumentaram os gastos, mas a qualidade...	x	x		x	x
2.200	19/1/2011	24 a 25	Artigo	Gustavo Ioschpe	Como melhorar a educação brasileira – Parte final.		x		x	x
2.204	6/2/2011	94 a 95	Artigo	Gustavo Ioschpe	Como os pais podem ajudar na aprendizagem dos filhos.	x			x	x
2.208	16/3/2011	106 a 107	Artigo	Gustavo Ioschpe	Universalização da educação infantil: solução ou armadilha?	x	x			
2.212	13/4/2011	104 a 105	Artigo	Gustavo Ioschpe	Hora de peitar os sindicatos.		x		x	x
2.216	11/5/2011	118 a 119	Artigo	Gustavo Ioschpe	O que o Brasil quer ser quando crescer?	x		x		x
2.220	5/6/2011	88 a 89	Artigo	Gustavo Ioschpe	Pra pobre analfabeto... tae kwon do!	x		x	x	x
2.225	13/7/2011	108 a 109	Artigo	Gustavo Ioschpe	Precisamos de educação diferente de acordo com a classe social.	x				x
2.229	10/8/2011	116 a 117	Artigo	Gustavo Ioschpe	A tensa relação entre famílias e escolas.		x		x	
2.234	14/9/2011	96 a 97	Artigo	Gustavo Ioschpe	Você acha que as escolas particulares brasileiras são boas?	x			x	X
2.238	2/10/2011	116 a 117	Artigo	Gustavo Ioschpe	O rombo da educação é o cabide de empregos de 46 bilhões de reais.	x	x		x	X
2.242	9/11/2011	155 a 156	Artigo	Gustavo Ioschpe	Só mais dinheiro não resolve.	x	x		x	
2.246	7/12/2012	120 e 121	Artigo	Gustavo Ioschpe	Para seu filho dormir e não chorar com cólicas.					
2.248	21/12/2011	124 a 138	Artigo	Gustavo Ioschpe	Armas de educação em massa.	x	x			X
						20	31	7	26	16

GRÁFICOS

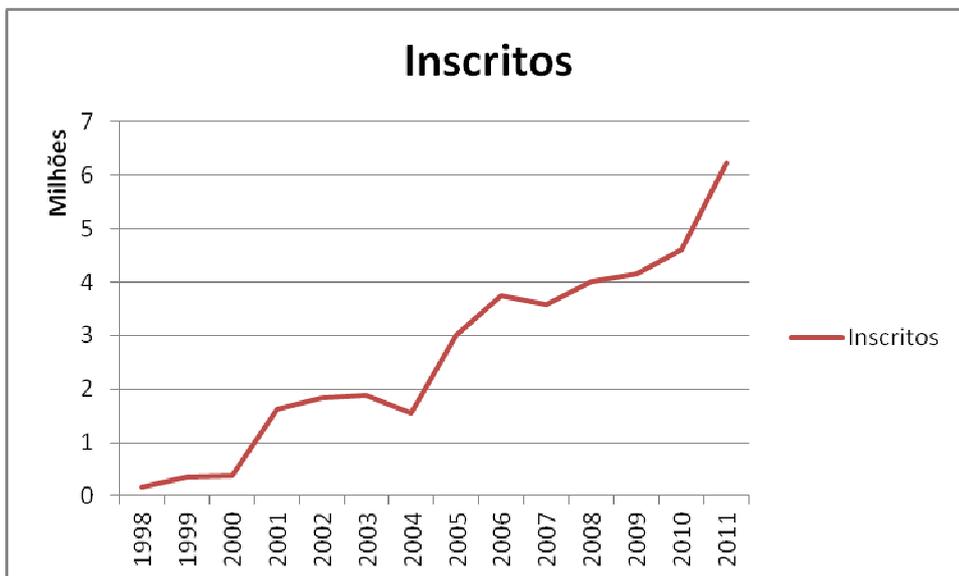


Gráfico 1: Número de inscritos no Enem.

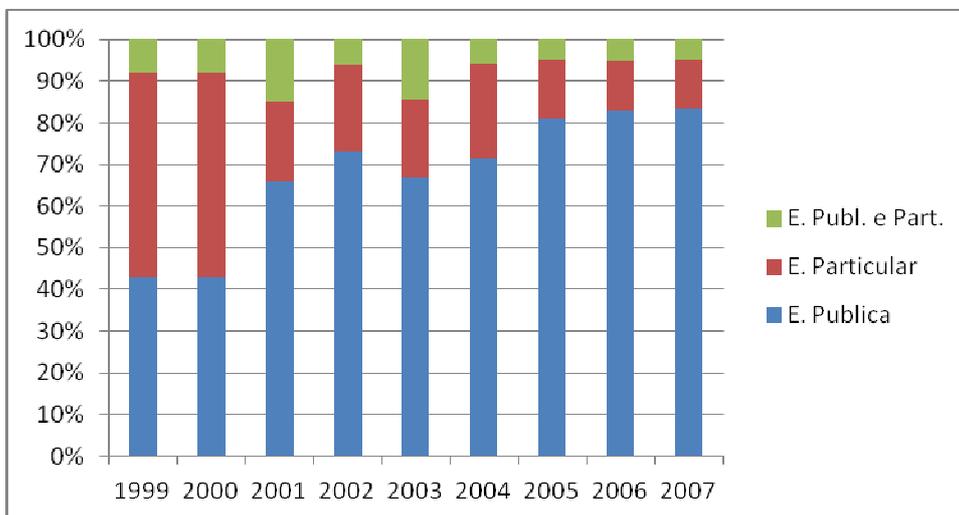


Gráfico 2: Participantes por tipo de escola que cursou no Ensino Médio.

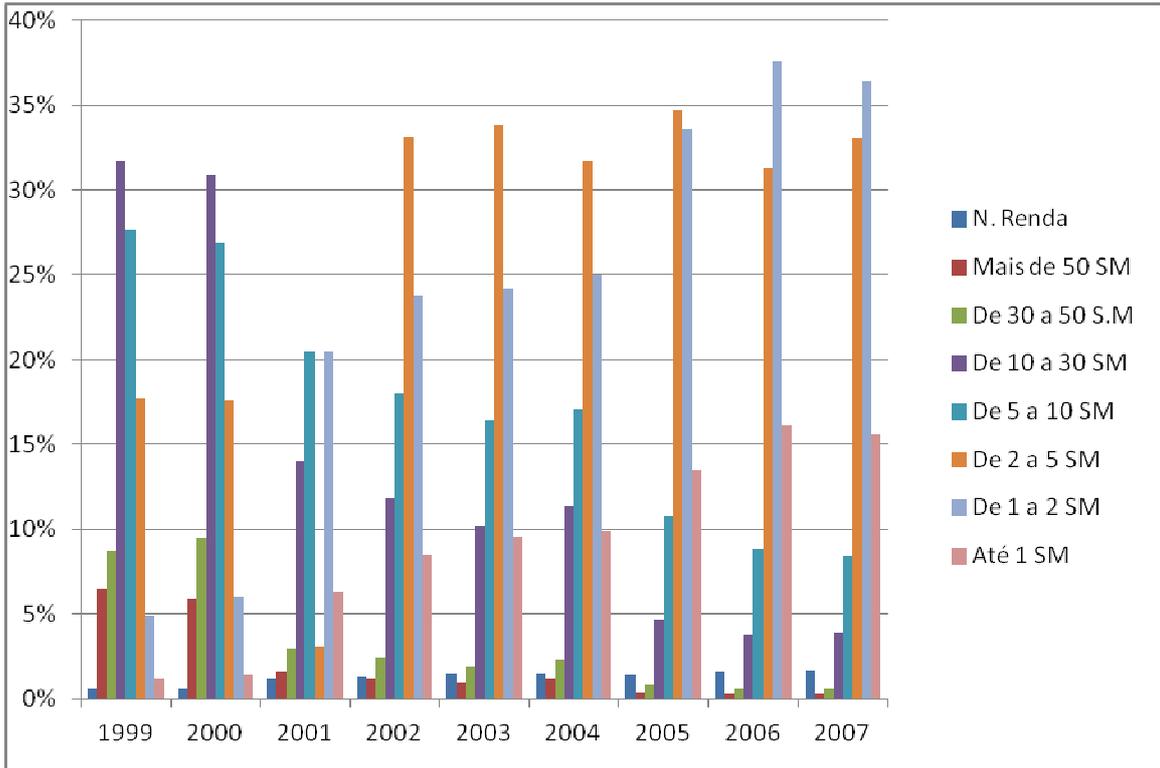


Gráfico 3: Participantes por Renda familiar.

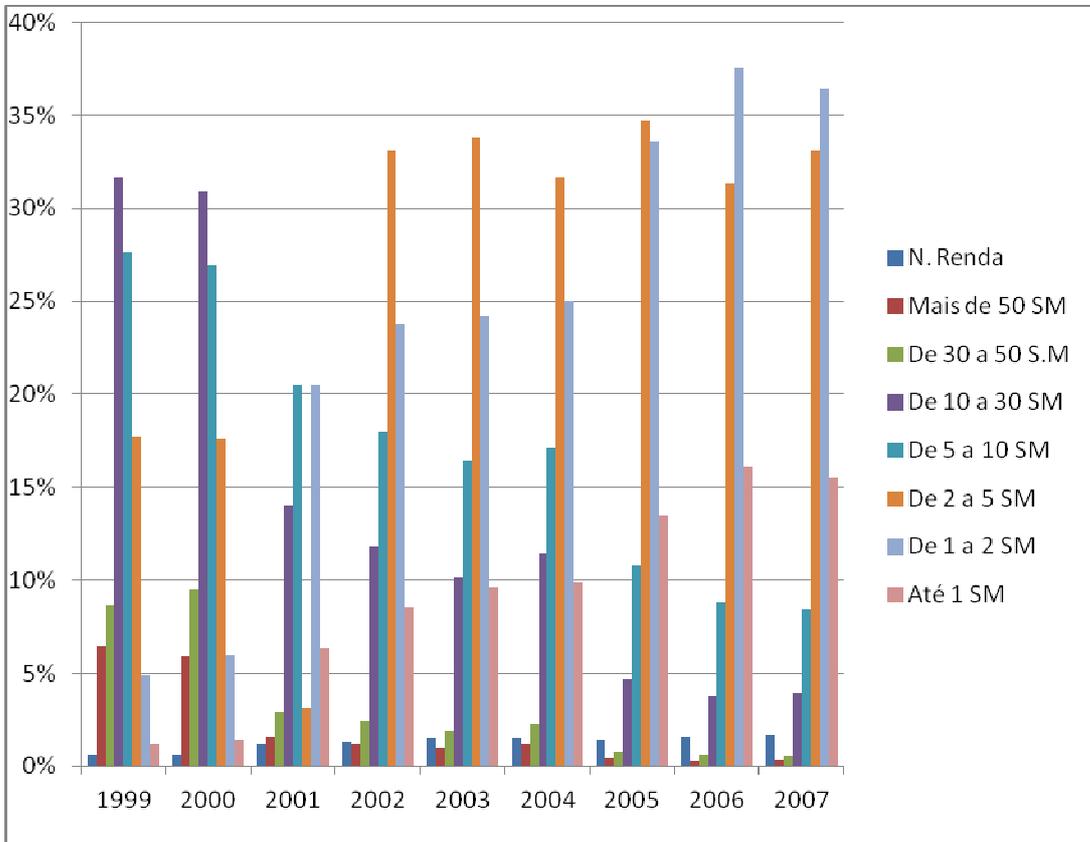


Gráfico 4: Distribuição dos participantes segundo a renda familiar de 1998 a 2007.

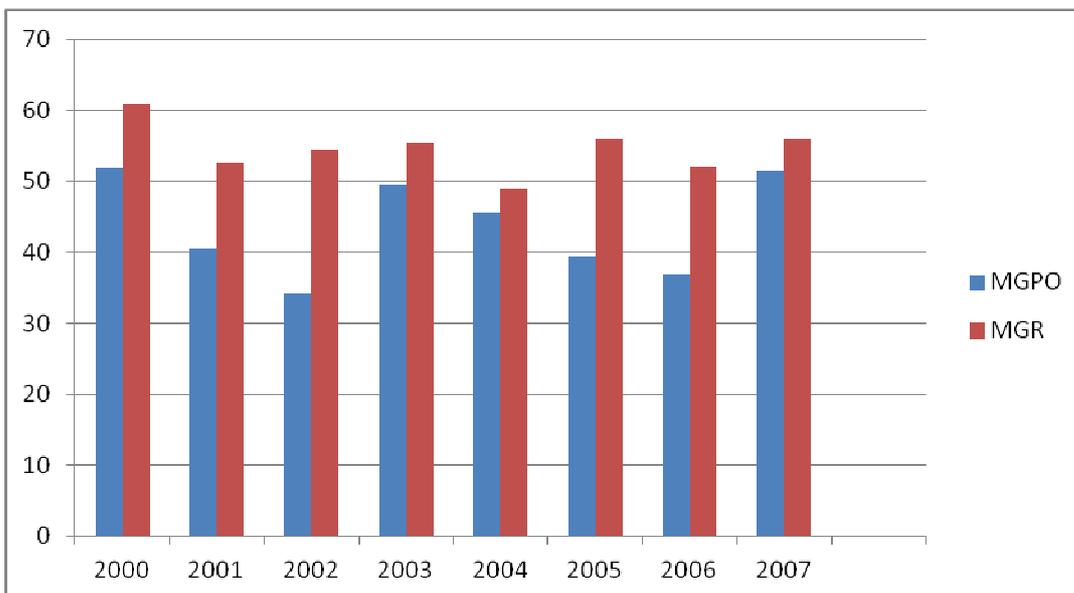


Gráfico 5: Média Geral dos participante na Parte objetiva e redação de 2000 a 2007.

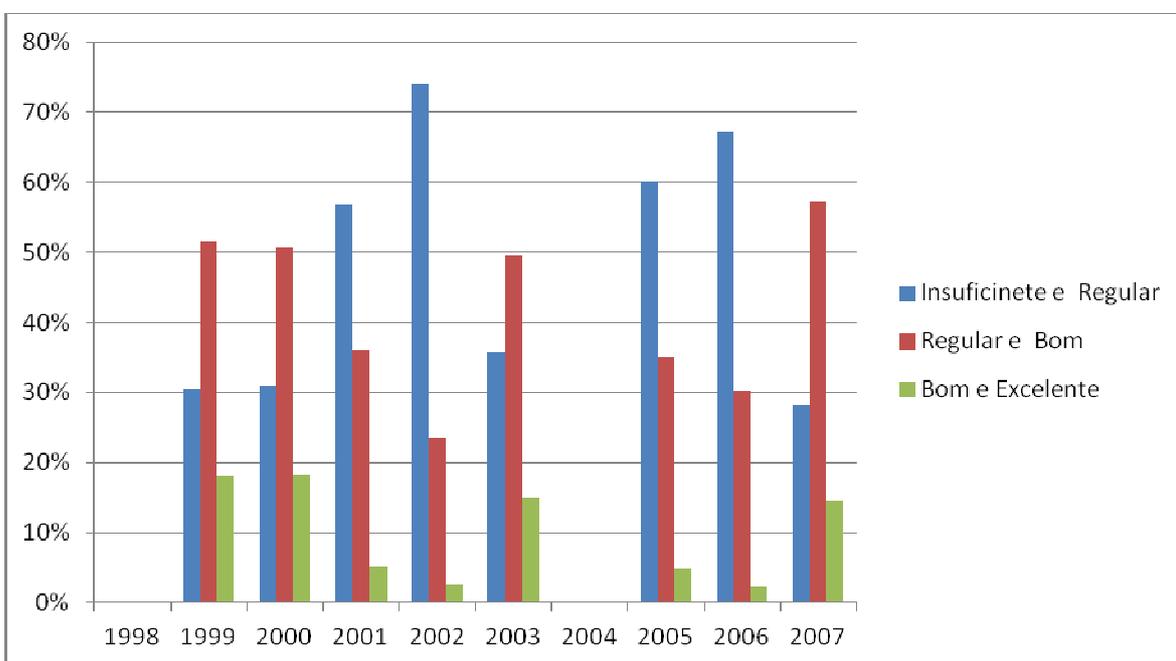


Gráfico 6: Distribuição dos participante segundo a faixa de desempenho na Parte Objetiva da Prova.

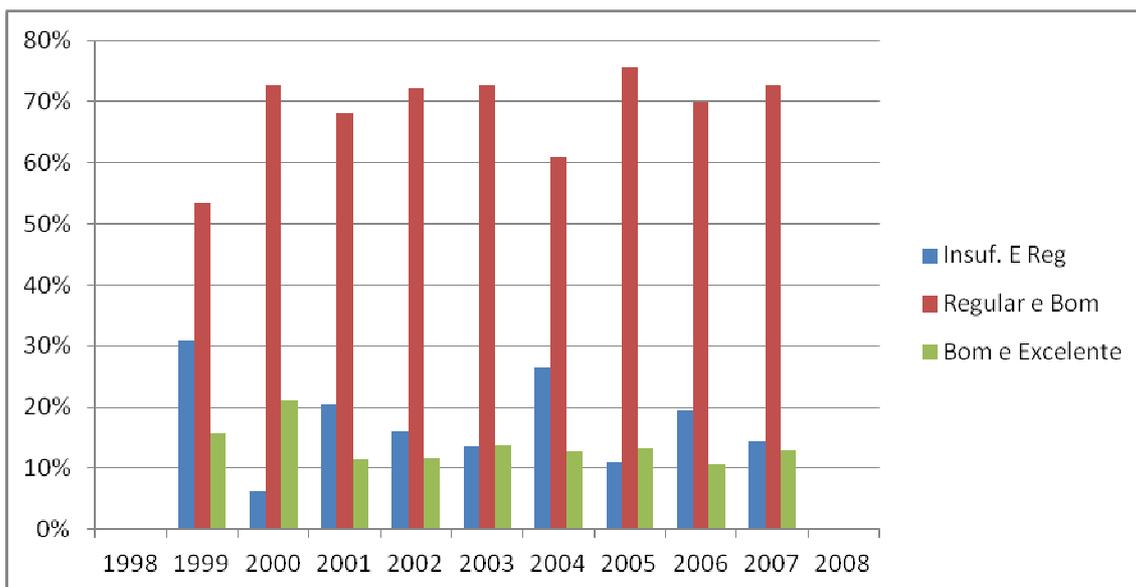


Gráfico 7: Distribuição dos participante segundo a faixa de desempenho na Redação.

Modelo da ficha de análise dos textos de *Veja*

Data:
 Página:
 Seção:
 Autor:
 Termo de busca:
 Título:

Assunto:

Avaliações ou testes citados	
Elementos estatísticos	
Elementos hierarquizadores	
Comparação com outros países	
Referência ao professor	
Referência a investimento	
Indicação de soluções	
Referência a especialistas	
Resposta ao interlocutor	
Depoimentos	
Imagens e hipertexto	
Observações	
Citações	

**Modelo de ficha de análise dos relatórios
pedagógicos e normativas do Enem**

Ano	
Edição	
Publicação do relatório pedagógico	
Ministro da Educação	
Presidente do INEP	
Objetivos e justificativas	
Divulgação	
Período de aplicação	
Caráter	
Quem pode participar	
Objetos de avaliação	
Matriz de Avaliação	
Responsabilidade pela elaboração do instrumento e operacionalização	
Instrumento	
Critérios de correção	
Procedimentos de aplicação do instrumento	
Divulgação dos resultados	
Relações institucionais	
Uso dos resultados	
Órgão financiador	
Desempenho associado às variáveis socioeconômicas	
Observações gerais	