

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**JULIANA MIRANDA DA SILVA**

**O ENEM COMO NOTÍCIA: A NARRATIVA MIDIÁTICA SOBRE O EXAME  
NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (FOLHA DE S. PAULO, 1998-2010)**

**FLORIANÓPOLIS**

**2024**

**JULIANA MIRANDA DA SILVA**

**O ENEM COMO NOTÍCIA: A NARRATIVA MIDIÁTICA SOBRE O EXAME  
NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (FOLHA DE S. PAULO, 1998-2010)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em  
História, da Universidade do Estado de Santa Catarina -  
UDESC, como requisito parcial para a obtenção do grau  
de Doutora em História.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Rossato

**FLORIANÓPOLIS**

**2024**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da  
Biblioteca Setorial da FAED/UEDESC,  
com dados fornecidos pelo autor**

Silva, Juliana Miranda da

O Enem como notícia : a narrativa midiática sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (Folha de S. Paulo, 1998-2010) / Juliana Miranda da Silva. -- 2024.

227 p.

Orientadora: Luciana Rossato

Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2024.

1. História do Tempo Presente. 2. Enem. 3. Ensino Médio. 4. Imprensa. I. Rossato, Luciana. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História. III. Título.

**Juliana Miranda da Silva**

"O ENEM COMO NOTÍCIA: A NARRATIVA MIDIÁTICA SOBRE O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (FOLHA DE S. PAULO, 1998-2010)"

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de doutora, no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina.

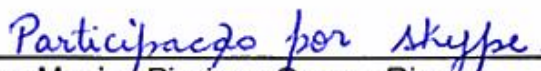
**Banca julgadora:**

Orientador:



Doutora Luciana Rossato  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:



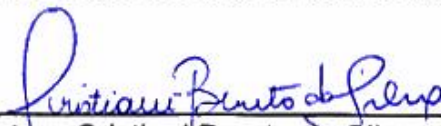
Doutora Monica Piccione Gomes Rios  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Membro:



Doutor Jeferson Silveira Dantas  
Universidade Federal de Santa Catarina

Membro:



Doutora Cristiani Bereta da Silva  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:



Doutor Reinaldo Lindolfo Lohn  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 05 de dezembro de 2019.

## AGRADECIMENTOS

Embora a escrita seja um trabalho solitário, certas presenças estão sempre conosco. Sinto-me privilegiada por ter ao meu redor pessoas tão especiais, que de maneiras distintas me auxiliaram, encorajaram, ampararam e compreenderam ao longo de todo o processo.

Agradeço de maneira especial à Luciana Rossato, minha orientadora. Sequer chegarei perto da gratidão que sinto pelo seu trabalho e pela sua pessoa em um parágrafo. Obrigada pela compreensão e leveza, por todas as orientações e trocas.

Agradeço a minha mãe e ao meu pai, Valdete e João, pela confiança e pelas orações, pela companhia e todo o suporte. Meu irmão Guilherme, minha cunhada Aline e meu sobrinho Pedro, obrigada pela sensação de aconchego que sempre recebi de vocês.

Aos amigos e amigas que a UDESC me trouxe, Cristina, Célia, Yomara, Michele e Bibiana, em especial.

Fernanda Ozório, sou grata pela insistência em me tirar de casa e pela alegria da tua presença. Obrigada pela amizade sempre presente.

Cláudia Botelho, minha grande amiga e conselheira, obrigada por nunca soltar a minha mão, por me encorajar sempre e pelos cafés terapêuticos nos momentos de maior alegria ou angústia.

Minha linda amiga Indianara, obrigada pela poesia que traz para a minha vida. Tua presença e amizade foram tão importantes nesse último ano.

Agradeço ao meu amigo Jorge Balster, por sua amorosidade e incansável desejo revolucionário. Sou muito grata à vida pela nossa amizade. Obrigada por me fazer enxergar o que às vezes não via e me fortalecer com seu espírito libertário.

Minha gratidão ao Luciano Silveira, por todo aprendizado, no amor e na dor. Obrigada por me ensinar que sou muito mais forte do que supunha ser.

Agradeço aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em História da UDESC por serem reais inspirações de dedicação e pela maestria com que compartilham seus saberes. Levarei comigo seus exemplos.

Toda a gratidão aos meus alunos e alunas, que diariamente enchem a minha vida de amor e felicidade. Ainda não descobri se foi eu quem escolhi a sala de aula ou se foi a sala de aula quem me escolheu, mas é ali, no diálogo, na troca, no instigar a compreensão de si e do mundo que me realizo como em nenhum outro lugar.

Agradeço especialmente aos membros da banca, às professoras Monica Piccione Gomes Rios e Cristiani Bereta da Silva e ao professor Jefferson Dantas, por compartilharem comigo seus saberes, contribuindo para o meu aperfeiçoamento como historiadora e educadora. Ao professor Reinaldo Lohn, integrante da banca e meu orientador na pesquisa de mestrado, minha gratidão por todo o aprendizado.

Ao professor Pedro Augusto Gamba, pela correção bem-humorada e pela amizade especial que desenvolvemos, muito obrigada.

A todos os amigos do Colégio Catarinense, obrigada pela paciência e pelas risadas nos momentos de maior insegurança. Em especial Mayna, Cláudia, Thiago, Bruno, Lara, Maycon, Rodrigo, Jaqueline, Felipe, Ana Carolina e Aline.

Gostaria de agradecer ao querido José Miguel Vivas, por todo o carinho e por me conectar ao mundo da literatura em conversas e devaneios, que sempre recarregaram minha paixão pela escrita.

Aos profissionais Vinicius Brum Prá e Fabiana Batistti por me auxiliarem psicologicamente em momentos bastante delicados e contribuírem decisivamente para que eu conseguisse prosseguir.

Gratidão à CAPES pela Bolsa de Pesquisa, que me permitiu desenvolver a pesquisa com maior tranquilidade.

Por fim, agradeço ao meu filho Joaquim simplesmente por existir, por seu sorriso fácil, pela respiração profunda na hora do sono, por segurar a minha mão e me dar forças para continuar. Que toda a minha ausência seja compensada com o fim desta etapa e que possamos celebrar muito a vida juntinhos!

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 1998, p. 77).

## RESUMO

Ao compreender a imprensa como local privilegiado para a inscrição de temáticas educacionais na cena pública, o presente estudo toma como objeto de análise a intersecção entre dois elementos: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e as narrativas elaboradas pela imprensa a seu respeito. A partir da análise da cobertura do jornal *Folha de S. Paulo* entre os anos de 1997 e 2010, busco identificar especificidades das respectivas narrativas e os agenciamentos realizados na construção das interpretações vendidas ao seu público leitor. Dessa forma, pretendo observar os “eventos”, no sentido atribuído por Paul Ricouer como tudo aquilo que produz mudança e que, ao destoar do rotineiro, mereceu ser destacado, ou como no caso aqui investigado, “virou notícia”. Considero, assim, a “trama” construída por essas narrativas, que materializam interesses e mobilizam temporalidades, indo além de mera informação noticiada. A análise das narrativas construídas em torno da temática do Enem propõe que atentemos às vozes que ocuparam espaço na imprensa e a maneira como o jornal priorizou certos aspectos da discussão, manejando consensos, ao mesmo tempo em que veiculava uma ideia de pluralidade no debate. O recorte temporal contempla parte do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1998-2002), no qual o Enem foi criado, e os dois governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), quando ocorre a ampliação do uso do Enem como ferramenta de acesso a programas governamentais, como ProUni e SiSU. Ao usar a narrativa midiática como categoria de análise, a tese busca inferir que, além de noticiar os eventos relativos ao Enem, o jornal encadeou em suas páginas acomodações sobre o sistema educacional brasileiro, que convergiram para a valorização de um modelo avaliativo mantenedor da meritocracia e dúbio quanto à garantia da educação como direito constitucionalmente assegurado.

**Palavras-chave:** História do Tempo Presente. Enem. Ensino Médio. Imprensa.



## ABSTRACT

Understanding the press as a privileged place for the inscription of educational themes in the public scene, this study takes as its object of analysis the intersection between two elements: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) and the narratives elaborated by the press about it. From the analysis of the coverage of the newspaper *Folha de S. Paulo* between 1998 and 2010, I seek to identify the particularities of the respective narratives and the agencies performed in the construction of interpretations sold to its reading public. In this way, I intend to observe the “events”, in the meaning attributed by Paul Ricoeur, as everything that produces change and which, in disagreement with the routine, deserved to be highlighted, or as in the case investigated here, “it became news”. Thus, I consider the “plot” constructed by these narratives, which materialize interests and mobilize temporalities, going beyond mere news information. The analysis of the narratives built around the theme of Enem proposes that we pay attention to the voices that had space to outline their points of view and the way the newspaper prioritized certain aspects of the discussion, managing consensus, while conveying an idea of plurality in the debate. The time frame includes part of the Government of President Fernando Henrique Cardoso (1997-2002), in which Enem was created, and the two governments of President Luiz Inacio Lula da Silva (2003-2010), when the use of Enem was expanded as a way to access government programs such as ProUni and SiSU. It is inferred that, in addition to reporting on Enem, the newspaper linked in its pages accommodations about the Brazilian educational system, which converged to the appreciation of an evaluative model that maintains meritocracy and doubted in relation to the guarantee of education as a constitutionally assured right.

**Keywords:** History of the Present Time. Enem. High school. Press.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
CEBS	Conferências Brasileiras de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CNBB	Conselho Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONEDs	Congressos Nacionais de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria da Educação do Meio Rural
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EMC	Educação Moral e Cívica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FASUBRA	Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem estar do Menor
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDEP	Forum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituição de Pesquisas Econômicas Aplicadas

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9.394/96
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PISA	Programme for International Student Assessment ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PRM	Partido Republicano Mineiro
PRP	Partido Republicano Paulista
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SAT	Scholastic Aptitude Test
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIMAVE	Sistema de Avaliação da Educação Pública
SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SISUTEC	Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica
STF	Supremo Tribunal Federal
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Gráfico das ocorrências encontradas e ocorrências relevantes sobre o Enem no jornal *Folha de São Paulo* entre os anos de 1998 a 2010

Gráfico 2 – Gráfico de ocorrências de cobertura sobre o Enem no jornal *Folha de S. Paulo* entre os anos de 1998 e 2010 nos cadernos de maior incidência de abordagem do tema.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Ocorrências encontradas e ocorrências relevantes no jornal *Folha de São Paulo* entre os anos de 1998 a 2010.

Tabela 2 – Cadernos com maior número de ocorrências de cobertura sobre o Enem no jornal *Folha de S. Paulo* entre os anos de 1998 e 2010.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO I - ENSINO MÉDIO, NORMATIVAS E O ENEM COMO NOTÍCIA.....</b>	<b>30</b>
2.1	O ENSINO SECUNDÁRIO E SUA TRAJETÓRIA DUALISTA: DOS PRECEPTORES AOS EXAMES EXTERNOS.....	30
2.2	ENTRE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: A ESTRUTURA AVALIATIVA DO ENEM.....	49
2.3	DOCUMENTOS NORTEADORES, ALINHAMENTOS E ACOMODAÇÕES NO CENÁRIO EDUCACIONAL.....	53
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO II - A EMERGÊNCIA DO ESTADO AVALIADOR.....</b>	<b>72</b>
3.1	INICIATIVAS DE AVALIAÇÃO NACIONAL: PROPOSTAS E PROJETOS.....	72
3.2	A PRÁTICA AVALIATIVA: JUSTIFICATIVAS E APROXIMAÇÕES.....	80
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO III - A FOLHA DE S. PAULO E A NARRATIVA AGENCIADORA.....</b>	<b>94</b>
4.1	A “FOLHA” DO BRASIL.....	96
4.2	AVALIAR OU SELECIONAR? A <i>FOLHA</i> EXPLICA “PARA QUE SERVE” O ENEM.....	101
4.3	ENEM, “DEMOCRATIZAÇÃO” E DESIGUALDADES.....	111
4.4	COM A PALAVRA, “OS ESPECIALISTAS”: VOZES E SILÊNCIOS SOBRE O ENEM.....	124
4.5	JOVENS E O ENEM: A CONSTRUÇÃO DO PERFIL.....	135
4.6	OS <i>RANKINGS</i> E O ENEM.....	144
<b>5</b>	<b>CAPÍTULO IV - NARRATIVA E TEMPORALIDADES: O ENEM ENTRE TEMPOS.....</b>	<b>157</b>
5.1	O ENEM COMO MODELO E COMO PROJEÇÃO.....	159
5.2	O NOVO ENEM: NOVO VESTIBULAR, NOVO ENSINO MÉDIO?.....	173
5.3	“AVALIADORES REPROVADOS”: REMEMORAÇÃO DE ERROS E A CRIAÇÃO DO SISU.....	204
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>215</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>222</b>





## 1 INTRODUÇÃO

Projetado para integrar o conjunto de avaliações e indicadores educacionais implementado nas décadas finais do século XX, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) consolidou-se, também como alternativa aos vestibulares e ferramenta de acesso a uma série de programas governamentais. Pude acompanhar como professora em instituições de ensino públicas e particulares, ao longo de mais de dez anos, a gradativa importância que passou a ser dada ao Enem por parte de professores, coordenadores e estudantes do Ensino Médio.

Em ambiente escolar, o exame foi responsável por alterações na dinâmica das aulas. O material didático, por exemplo, passou a contemplar a resolução de questões aplicadas no Enem, expondo a forma como as competências e habilidades poderiam ser avaliadas e quais as possíveis temáticas contempladas nas provas. Os calendários letivos também foram afetados, observando a preocupação de não serem agendadas outras atividades nos períodos próximos a realização das provas ou mesmo, a realização de “revisões” nas datas que antecedem o exame. Distribuição de vagas no Ensino Superior e aproveitamento da pontuação obtida no exame figuram como temáticas que corroboraram para transformar o Enem em assunto recorrente nas escolas de Ensino Médio do país.

Ainda por meio do Enem, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), passou a dispor anualmente de dados coletados com o preenchimento do questionário socioeconômico, que tem servido de base para relatórios elaborados e divulgados pelo instituto acerca do perfil dos participantes. Juntamente com outros programas avaliativos que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Enem corrobora ainda ao cumprimento do art. 209 da Constituição Federal, no qual se garante o livre ensino à iniciativa privada, desde que ocorram as devidas autorizações e avaliações por parte do Poder Público.

Longe de ser unanimidade, diferentes debates, em ambiente escolar, estatal ou a partir de pesquisas acadêmicas, conectam-se à temática do Enem. Reflexões acerca das ações governamentais referentes às reformas realizadas no campo educacional, a pressão exercida por organismos internacionais, diante de um cenário de adequações a um novo modelo de Estado, influenciado pelo conjunto de receitas econômicas neoliberais figuram como exemplos de desdobramentos do tema. O tema pode ser associado ainda, às demandas por indicadores que permitam mensurar e classificar a serviço, ao menos em tese, da gestão pública e da criação de políticas educacionais voltadas à qualidade do ensino ofertado.

De maneira informativa ou analítica, o crescente destaque dado por parte das mídias às temáticas relacionadas ao Enem é perceptível. Jornais e revistas de circulação nacional e redes de televisão passaram a disponibilizar em seus portais de notícias canais permanentes de informações acerca do exame, oferecendo simulados, ferramentas para cálculo das notas, banco de questões, dicas para os candidatos se “saírem bem nas provas”, entrevistas com “especialistas” que comentam as “tendências” e a pertinência das temáticas cobradas, aplicativos para *smartphones* e *tablets* etc<sup>1</sup>. Outro exemplo das dimensões tomadas pelo exame na imprensa nacional remete aos debates provocados pelos temas abordados nas provas. A título de exemplo, tomemos o caso da proposta de redação dissertativa-argumentativa da edição da prova de 2015 (Brasil, 2015), largamente debatido, cuja temática remetia à persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira.

Entendendo a imprensa como local privilegiado para a inscrição na cena pública de determinadas temáticas, nas quais se organizam narrativas que articulam certos interesses em detrimento de outros, o presente estudo toma como objeto privilegiado de análise a intersecção desses dois elementos: o Enem e as narrativas elaboradas pela imprensa a seu respeito. A partir da análise da cobertura do jornal *Folha de S. Paulo* entre os anos de 1998 e 2010, período que corresponde a parte do governo de Fernando Henrique Cardoso (1998-2002) e aos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), observamos a articulação de debates que extrapolam a seara das avaliações. Além da evidente discussão provocada pelos resultados dos testes acerca da qualidade da educação no país, a democratização do acesso ao Ensino Superior e as diferentes vias para se chegar a essa etapa da educação formal também são temáticas corriqueiramente vinculadas às discussões e notícias sobre o Enem realizadas pelo jornal.

Tendo em vista que todo projeto educacional acompanha um projeto de sociedade, que em suas bases pode colaborar para o aumento ou com a diminuição da desigualdade entre diferentes camadas da população, legitimando determinados valores e colocando em xeque diferentes projetos em disputa, nos deparamos com a construção historicamente elaborada de intenções distintas aos diferentes recortes de classe. Assim, reconhecendo na trajetória de

---

<sup>1</sup> O Jornal *Folha de S. Paulo*, na seção de educação mantém um canal específico com informações sobre o Enem. No ano de 2015, disponibilizou um aplicativo chamado “Quero minha nota”, capaz de calcular a nota final dos candidatos conforme a TRI – Teoria de Resposta ao Item, metodologia usada no exame, que de acordo com o grau de dificuldade atribui peso diferentes às questões. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/especial/2015/enem/> Acesso em 22 de março de 2017. Da mesma forma, o portal G1 da Rede Globo, além de disponibilizar informações, resolução de questões e comentários dos chamados especialistas, também desenvolveu um aplicativo específico para os participantes do Enem chamado “G1 Enem”, com banco de questões, vídeos, rankings e desafios relacionados ao exame. Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/index.html> acesso em 11 de março de 2017.

democratização da educação escolar, que até as últimas décadas do século XX, o Ensino Médio estava longe de alcançar a maioria da população e, ao vivenciar como professora da educação básica o crescente destaque e a relevância que passou a ser dada ao Enem, surge o interesse em compreender a conjuntura de criação e transformação do exame, tendo em vista os interesses implícitos, as conjunturas políticas e a quem serve efetivamente tal forma de avaliar. Desse modo, tomo a *Folha de S. Paulo*, jornal de maior circulação no país, pertencente a um dos maiores grupos de comunicação da América Latina para aferir a maneira pela qual, a partir da veiculação de notícias sobre o Enem, o periódico faz uso de sua influência para acomodar valores e legitimar projetos que se inscrevem como anseios de grande parte da população, quando o que ocorre é o reforço de seus interesses favoráveis à determinado modelo de sociedade. Nesse sentido, ao usar a narrativa midiática como categoria de análise, busco evidenciar que, além de noticiar sobre o Enem, o jornal encadeou em suas páginas acomodações sobre o sistema educacional brasileiro, que convergiram para a valorização de um modelo avaliativo mantenedor da meritocracia e dúbio quanto à garantia da educação como direito constitucionalmente assegurado.

Consoante à proposta de Paul Ricoeur (1994), que reconhece o ato de narrar como uma mediação entre as ações humanas no tempo e a forma de interpretação destas ações por meio da linguagem, e, reconhecendo o círculo hermenêutico, que compreende as contínuas interpretações e apropriações de um texto, proponho aqui, a partir da análise das narrativas midiáticas realizar uma outra narrativa, de cunho historiográfico. Para além de uma mera descrição de acontecimentos, a narrativa histórica coloca-se como um artífice rumo à compreensão das ações humanas no tempo, procurando decifrar sentidos distintos àqueles compreendidos por um olhar mais aparente. Este seria um dos motivos que diferenciam o esforço do presente trabalho em relação a análises realizadas acerca do Enem em outras áreas, que não a História. A presente tese consiste justamente em evidenciar que, ao nos debruçarmos sobre um conjunto de narrativas acerca do Exame Nacional do Ensino Médio, percebemos a presença de forças que atuam na sociedade e que acabam por materializar-se em narrativas que, por sua vez, agenciam transformações ou permanências, por meio de enquadramentos, recortes e, ainda, idealizações.

Assim, o presente trabalho, ao convergir seus olhares às narrativas sobre um mesmo tema elaborado pela imprensa, em particular pelo jornal *Folha de S. Paulo*, ao longo dos governos de dois presidentes pertencentes a partidos distintos, questiona a maneira como foram veiculadas mobilizações temporais para aprovar ou reprovar a realização do exame.

Entendendo-a como agente político considerando seu grau de influência e aceitação, busca-se analisar a imprensa a partir de sua atuação como organizadora de um emaranhado de fatos dispersos, ao dar inteligibilidade ao mundo que nos cerca, o que compreende fazer uso do passado e de projeções de futuro, a partir do enredo que deseja elaborar.

Para além da proximidade temporal, a pesquisa se conecta à História do Tempo Presente sob diferentes aspectos. Consoante à perspectiva do historiador francês Jean-Pierre Rioux, há no historiador ou historiadora do presente uma “recusa do efêmero”, no sentido de buscar, em meio a fenômenos como o de percebermos certa aceleração temporal, os avanços tecnológicos que corroboram para a mundialização de questões e a decadência de grandes narrativas nacionais, a ambição de uma história atenta ao presente, cuja escrita se dará sob o olhar de seus atores. Assim, a construção de compreensões mais elaboradas sobre o inacabado provocaria os profissionais da História a responderem inquietações que partem inclusive de pressões sociais. Para me deter a exemplos domésticos, tomo o fim do período ditatorial e os anseios democráticos, que conviveram com resquícios latentes de prática autoritárias, ao mesmo tempo em que a tensão entre o passado e o presente projetava um futuro incerto, de contornos opacos. Esse cenário, projetado ao campo educacional, remete às disputas de memórias, que também se dão em outros espaços, tendo em vista a ampliação dos lugares de discussão e a veiculação midiática de interpretações do passado recente, as quais exigem do profissional da História tomar para si a elucidação dessas questões. Sem conclusões definitivas, pois afetadas pelo seu presente repleto de presenças do passado, as análises realizadas sobre objetos cronologicamente próximos, implicam, conforme alertou François Dosse (2012), a virada historiográfica que reconhece a subjetividade das análises.

Se, conforme defende Dosse, a História do Tempo Presente remete primordialmente ao que é do passado e ainda nos é contemporâneo, as políticas educacionais elaboradas em um determinado contexto histórico e que norteiam a contínua prática educacional são temas férteis à análise por esse viés. Assim, quando uma ferramenta é criada para diagnosticar as “boas escolas” e as “escolas ruins”, os alunos “exemplares” dos “inaptos” e passa a ser usada como facilitadora no acesso a níveis de aperfeiçoamento e ensino, esta deixa de ser entendida como um mero instrumento avaliativo. O privilégio historicamente construído, que afastou dos bancos escolares, larga parcela da população remete-nos a um passado que diz muito sobre o presente, no qual se arrastam séculos de desigualdade social. Da mesma forma, projeta transformações que sinalizaram aos detentores de privilégios momentos de insegurança. Por isso, as perguntas que se colocam, ao realizar a análise serial das edições da *Folha* questionam

em que medida passado e futuro são mobilizados, estereótipos sociais são reforçados ou desqualificados e qual a profundidade das discussões elaboradas pelo jornal em suas narrativas sobre o Enem e, indiretamente, sobre a educação no Brasil.

Os esforços da pesquisa vão ao encontro da linha de raciocínio que compreende a educação escolar como ferramenta de múltiplos fins, entre os quais identificamos não apenas o seu entendimento como direito fundamental, assegurado pela Constituição de 1988, mas que contempla os interesses condicionantes de poder do Estado sobre os corpos, as construções curriculares norteadoras do ensino, as pressões externas, frutos de novas dinâmicas de mercado e de acordos firmados em conferências internacionais. Toma-se, ainda, seu papel da educação formal como facilitadora para a obtenção de melhores empregos e maiores salários. Isto posto, não há qualquer surpresa em se constatar o interesse da imprensa em veicular, opinar e realizar projeções sobre temáticas ligadas ao campo educacional e em especial, ao campo da avaliação educacional e do acesso ao Ensino Superior.

Ao tratar da análise de um periódico de publicação diária, o caminho metodológico proposto deveria resguardar-se de vasta especificidade, tendo em vista o montante de fontes a serem estudadas. Cabe aqui ressaltar que até o momento da realização da banca de qualificação dessa tese, minhas pretensões se estendiam à análise do jornal *O Globo* e da revista *Veja*, além da *Folha de S. Paulo*<sup>2</sup>, buscando assim, contemplar um impresso de cada um dos três maiores grupos midiáticos do país. Um pouco de sensatez unida às observações realizadas pelos membros da banca e por minha orientadora, fizeram-me optar por um deles e direcionar as análises às narrativas elaboradas pela *Folha de S. Paulo* ao tratar do Enem.

Se conforme Hobsbawm (1997) uma das questões referentes ao estudo da História do Tempo Presente diz respeito ao excesso de documentação e não à escassez, como ocorre a outros períodos, é missão do historiador do tempo presente se valer de aportes que auxiliam imensamente o nosso trabalho. Assim, para realizar a seleção de notícias e reportagens acerca do Enem entre os anos 1997 e 2010 fiz uso da ferramenta de *busca detalhada*, disponível para todo o acervo digital da *Folha de S. Paulo*. A *Folha* possui todas as suas edições, desde o seu primeiro exemplar de 1921 digitalizados e disponíveis gratuitamente<sup>3</sup>. Ao delimitar o período a ser consultado e utilizando “Enem” e “Exame Nacional do Ensino Médio” como palavras-

---

<sup>2</sup> Além da imprensa, propunha ainda a construção de análises sobre as normativas e a produção acadêmica sobre o Enem.

<sup>3</sup> Ao acessar a ferramenta de busca detalhada, o site informa que a gratuidade da busca ao acervo para não assinantes será por um período de degustação. Contudo, ao longo da pesquisa, em nenhum momento a consulta deixou de ser gratuita.

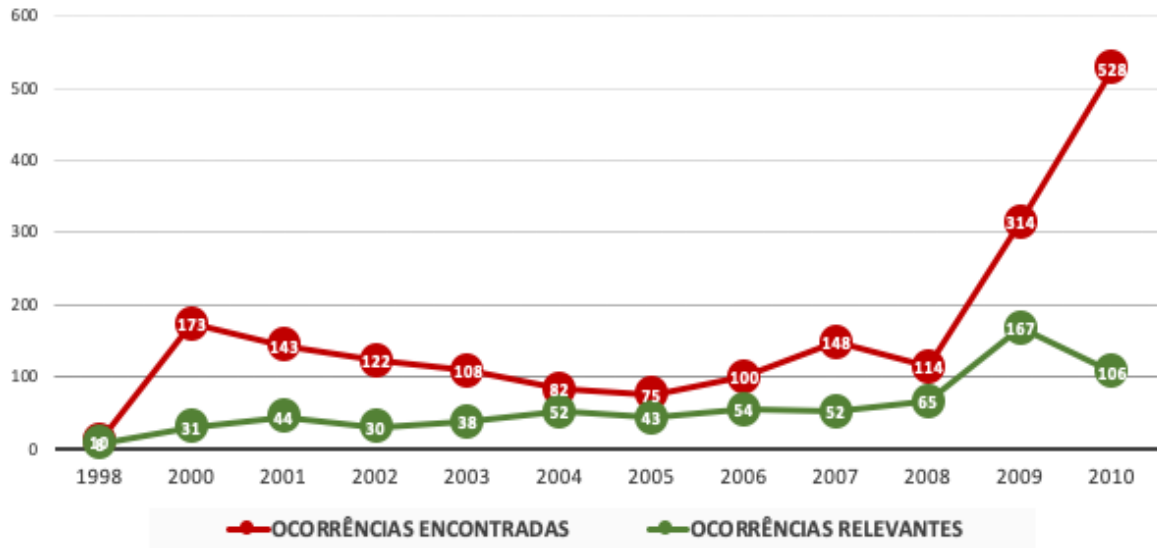
chave na opção de busca, obtive a primeira seleção de publicações a consultar. A ferramenta de busca especifica a seção na qual a palavra-chave foi encontrada, a data e o número da página. Todavia, ao acessar as publicações, pude identificar as limitações da seleção assim realizada por ela. Expressões como “e nem”, “é nem” ou mesmo referências ao presidente argentino “Menem” foram incluídas na seleção. Por isso, a etapa seguinte consistiu em realizar a classificação do material que realmente fazia referência ao Enem. Outra restrição a ser realizada “manualmente” consistiu na exclusão das edições regionais da *Folha*, como a *Folha Ribeirão*, *Folha Vale*, *Folha Campinas* etc., valendo-me exclusivamente das edições da *Folha de S. Paulo*. Desse modo, enquanto o resultado bruto do primeiro levantamento identificou 2.171 ocorrências, a seleção final, considerando as exclusões por irrelevância, totalizou 845 ocorrências relevantes referentes ao Enem, conforme tabela abaixo:

Tabela 1: Ocorrências encontradas e ocorrências relevantes no jornal *Folha de São Paulo* entre os anos de 1998 a 2010

Ano	Ocorrências encontradas	Ocorrências relevantes
1998	10	8
2000	173	31
2001	143	44
2002	122	30
2003	108	38
2004	82	52
2005	75	43
2006	100	54
2007	148	52
2008	114	65
2009	314	167
2010	528	106

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Figura 1 – Gráfico das ocorrências encontradas e ocorrências relevantes sobre o Enem no jornal *Folha de São Paulo* entre os anos de 1998 a 2010



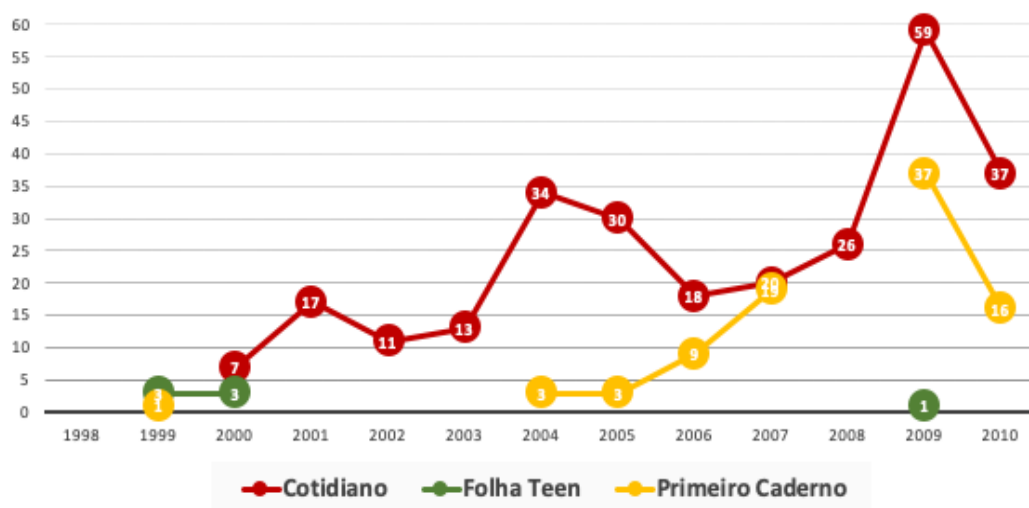
Fonte: elaborada pela autora (2019).

Tabela 2 – Cadernos com maior número de ocorrências de cobertura sobre o Enem no jornal *Folha de S. Paulo* entre os anos de 1998 e 2010

ANO	COTIDIANO FOLHATEEN	PRIMEIRO CADERNO
1998		
1999		3
2000	7	3
2001	17	
2002	11	
2003	13	
2004	34	3
2005	30	3
2006	18	9
2007	20	19
2008	26	
2009	59	1
2010	37	37

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Figura 2 – Gráfico de ocorrências de cobertura sobre o Enem no jornal *Folha de S. Paulo* entre os anos de 1998 e 2010 nos cadernos de maior incidência de abordagem do tema



Fonte: elaborada pela autora (2019).

Após o levantamento das publicações, passei então à leitura mais atenciosa das reportagens. Por ser tratar de uma pesquisa na qual a narrativa está sendo analisada, optei por priorizar os elementos textuais das reportagens e artigos. A historiadora Tânia Regina de Luca (2010) destaca alguns aspectos metodológicos a serem utilizados em pesquisas que tomam a imprensa como objeto de estudo e como fonte e que foram aqui bastante úteis. Para a autora, a análise da materialidade e do conteúdo da fonte imprensa não se esgotam em si mesmos, pois “é preciso acrescentar aspectos nem sempre imediatos e necessariamente patentes nas páginas desses impressos” (De Luca, 2010, p.140). Assim, para além de aspectos de ordem material como a impressão, a presença ou ausência de iconografia e publicidade, o tipo do papel etc., há que se considerar a linha editorial, seus donos e interesses financeiros e o público que deseja atingir. Por isso, a tessitura das narrativas do jornal carrega elementos que remetem a questões que vão muito além do simples “noticiar” de um acontecimento.

A abordagem do Enem não foi restrita a um único caderno. Embora muitas das ocorrências não passassem de notas com informações sobre datas e locais de realização das provas, os textos que trouxeram análises mais densas, com a participação de entrevistados e especialistas foram encontrados no caderno Cotidiano. Apresento no quadro abaixo, os cadernos com maior número de ocorrências:



Se, em alguns momentos, o tema foi tratado em caráter meramente informativo, em outros, foram desenvolvidas extensas análises sobre os objetivos, acertos e falhas do Enem, nas quais “especialistas”, políticos, pais, professores e estudantes tecem elogios ou críticas ao exame e à sua validade como ferramenta avaliativa, de acesso ao Ensino Superior e aos programas governamentais. Infere-se também, que a temática “Enem” não se restringiu a uma determinada seção do jornal, sendo abordada em diferentes cadernos. Observa-se ainda, a abordagem do tema nos editoriais, seção que dá visibilidade mais explícita à opinião oficial do jornal e na seção “painel do leitor”, que publica comentários enviados por leitores via cartas, e-mail e na época também via fax.

Consoante ao crescente debate por parte das mídias ou as discussões realizadas em ambiente escolar acerca de modelos de avaliações externas e a necessidade da realização de reformas educacionais, a temática vem suscitando também o interesse de pesquisadores e pesquisadoras sobre as formas e os porquês de avaliar em larga escala. É crescente o número de pesquisas acadêmicas e grupos de estudo que se voltam às temáticas acerca da avaliação escolar, corroborando assim, para a construção de narrativas elaboradas a partir de análises conjunturais em diferentes estudos, que podem vir a ser utilizadas para legitimar ou invalidar tendências pedagógicas. Em artigo publicado pela Dra. Fabiele Cristiane Dias Broietti, Dr. Ourides Santin Filho e Dra. Marinez Meneguello Passos, na revista *Diálogo Educacional* (PUC-PR) no ano de 2014, os professores apresentam um mapeamento das produções científicas referentes ao Enem entre os anos de 1998 a 2011. De cunho bibliográfico, a pesquisa buscou identificar as dissertações de mestrado e as teses de doutorado que investigaram o Enem, utilizando-se de dois bancos de dados nacionais: o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. No período pesquisado foram identificados 93 trabalhos, entre dissertações de mestrado ou mestrado profissional e teses de doutorado. A área de conhecimento com maior predominância de trabalhos foi a Educação, com 41,2% do total, seguida pela área de Ensino de Ciências e Matemática, com 12% dos trabalhos. De acordo com o levantamento, nenhum trabalho até então havia sido produzido na área de História.

Buscando um mapeamento mais recente acerca dos trabalhos realizadas sobre o Enem, refiz a pesquisa em ambos os bancos de dados, nos quais foram identificadas entre 2012 e 2016 um total de 95 dissertações e 24 teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e 80 dissertações e 21 teses no Banco de Teses da Capes. O levantamento demonstra a manutenção do interesse em pesquisas sobre o Enem, tanto em nível de mestrado, quanto em

nível de doutorado. Sem a pretensão de elaborar um estudo detalhado a partir do levantamento de pesquisas sobre o tema, como o fizeram os professores acima citados, constatei que os estudos permanecem predominantemente realizados em programas de educação, com ênfase em análise da elaboração das questões de disciplinas específicas e seus enunciados, na metodologia de avaliação e pontuação das questões e na aplicação dos conceitos de habilidades e competências. Também figuram trabalhos referentes a análises locais dos resultados do Enem, com propostas como a de estudos sobre índices de pontuação e dificuldades interpretativas de estudantes de determinadas escolas e municípios ou da influência do Enem na prática docente e na construção de livros e demais materiais didáticos, incluindo aplicativos para computadores e *smartphones*. Análises acerca das concepções de qualidade na educação escolar e estudos sobre as redações também aparecem como temáticas pesquisadas.

A partir do levantamento realizado foram encontrados três trabalhos na área de História, em nível de mestrado, que relacionam a temática do Enem com o ensino de História. Suas defesas ocorreram entre 2014 e 2016. Todavia, nenhum trabalho encontrado relacionou o Enem com sua divulgação midiática, apresentando-se assim a presente pesquisa como uma possibilidade de ampliar as reflexões acerca da conjuntura que cerca as políticas avaliativas e a maneira como a grande imprensa constrói sua visão sobre o tema.

Compreendendo o campo da avaliação como um campo de disputas entre diferentes concepções pedagógicas, educacionais as quais consideram, a partir de diferentes referenciais, o que é tomado como sucesso ou fracasso escolar, busco aqui, por meio do olhar da História, contribuir para a compreensão da conjuntura em que tais disputas se deram, desvelando interesses, buscas por legitimações e projetos de educação.

Em concordância com a perspectiva do historiador francês Antoine Prost (2008) acerca da escrita da história como um enredo, confinado e organizado em torno da questão ou das questões que se busca serem respondidas, dos recortes cronológicos que identificam um início e um fim e, por consequência, um expediente interpretativo dos personagens e cenários envolvidos, a criação do enredo histórico perpassa também o ângulo de visão em que o historiador irá focar. Ou seja, o plano no qual o historiador ou historiadora escolhe colocar-se diante dos elementos que constituem o seu objeto de investigação também são determinantes na elaboração de suas análises. Antes mesmo de iniciada a construção de sua narrativa e da reunião dos fatos indissociáveis de seus contextos, a opção por abordar este ou aquele tema, pode remeter a uma curiosidade, um desejo investigatório por questões que, por algum motivo, despertaram-lhe interesse, ou que suscitam anseios por um aprofundamento na sua

compreensão. Assim, segundo Prost, pode o historiador mergulhar num universo distante, em nível temporal ou espacial, propondo-se a investigações a partir do contato com as fontes disponíveis e pertinentes a sua problemática ou, pode ainda, a partir de uma imersão cotidiana em determinados ambientes, em contato com certas práticas e sociabilidades, sentir determinada inquietação por questões que o rodeiam e que, a seu ver, abrem-se como caminhos para a pesquisa.

Nesse sentido, ao reconhecer que me enquadro no segundo cenário apresentado por Prost, a proposta da presente pesquisa, ao buscar realizar uma investigação histórica acerca da conjuntura de criação, aplicação e ampliação dos objetivos do Enem, atentando para as narrativas construídas acerca do exame no jornal de maior circulação do país, visa, além de uma exigência à obtenção do título acadêmico, tornar-se um material que sirva aos profissionais da educação que tenham interesse sobre a temática. A busca por realizar um trabalho no qual professores e professoras, estudantes e pesquisadores interessados na trajetória dos sistemas de avaliação, políticas públicas para a educação e de maneira geral, na história da educação brasileira encontrem referências sobre tais assuntos foi uma constante. Procuo assim, contribuir para as discussões acerca da elaboração de processos avaliativos da educação escolar e aos interesses que seus modelos servem.

Não se pode ignorar a dimensão alcançada pelo Enem ao longo dos anos subsequentes à sua criação, tendo em vista o cenário de expansão do Ensino Superior e os massivos investimentos públicos destinados à educação. Entretanto, não há certezas sobre seu futuro no atual cenário de políticas educacionais, no qual são propostas reformas no Ensino Médio via medidas provisórias, desprezando o debate nacional e o ponto de vista de profissionais atuantes na pesquisa e prática educacional. Há que se levar em conta também determinadas especificidades que parecem fragilizar o fortalecimento de uma cultura política democrática no Brasil, no bojo da relação Estado e Sociedade Civil e que perpetuam reformas impostas sem considerar os anseios e a autonomia da comunidade escolar, por exemplo.

O Enem foi e continua sendo um exame facultativo, realizado mediante inscrição voluntária dos participantes, sejam eles egressos ou concluintes do Ensino Médio. Desde sua criação em 1998, vem recebendo um número cada vez maior de inscritos<sup>4</sup>. O exame passou por transformações constantes, tendo a sua reforma mais significativa efetivada pela Portaria n.

---

<sup>4</sup> Em seu primeiro ano, o Enem registrou 157.221 inscrições. Os números seguiram crescendo, até atingirem em 2014 o registro recorde de 8.722,910 inscrições confirmadas. Em 2018, o número de inscritos divulgado no portal do INEP foi de 5.513,000 inscritos.

109, de 27 de maio de 2009, que passou a denominar o exame como o Novo Enem, na qual foi instituída a seleção unificada, a definição de cinco eixos cognitivos a serem avaliados, entre outras modificações. Ao definir o recorte temporal a partir do ano de sua criação, em 1998, até o ano final do governo do presidente Lula, eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT), em 2010, proponho elucidar as transformações ocorridas não apenas na estrutura do exame ao longo do tempo, como também na maneira como as narrativas reforçaram o seu papel de ferramenta de seleção substituta aos vestibulares.

Tendo em vista que o presente estudo lança seu olhar ao Ensino Médio, proponho, no **primeiro capítulo** analisar o percurso histórico que levou esta etapa da educação básica a tornar-se foco de políticas educacionais nas décadas finais do século XX. Além das políticas de avaliação, incidem sobre o Ensino Médio questões acerca do acesso e permanência de estudantes matriculados, bem como a sua real função e o que dizem as legislações a respeito. Nesse sentido, proponho elucidar a tessitura na qual o Enem está inserido, partindo da necessidade de pensá-lo vinculado ao campo do político, dos sujeitos envolvidos na elaboração e implementação de políticas educacionais e, ainda, na distância entre o que é avaliado e o que é vivenciado como prática educacional no Ensino Médio, tendo em vista as largas disparidades entre as instituições de ensino. Na esteira das políticas públicas nacionais e dos condicionamentos estruturados a partir dos debates da década de 1990 procuro também, analisar o cenário político e educacional do período, tendo em vista as reformas educacionais, as concepções de “qualidade” na educação escolar e o papel do Estado como avaliador, para assim compreender as imbricações que resultam na criação do Enem.

No **segundo capítulo**, foco nas iniciativas de avaliações nacionais e coletas de informações que antecederam o modelo avaliativo dos anos de 1990, quando ocorreu a criação do Enem, para compreender como foram articulados interesses nacionais e referenciais externos para o mapeamento do cenário educacional. As políticas de *accountability* ou políticas de responsabilização, assim como a trajetória do modelo de gestão democrática como ferramentas que defendem, sob diferentes vieses, os sistemas avaliativos educacionais serão tratados nesse capítulo. Abordo ainda, a construção do Enem como notícia e o direcionamento do jornal em suas publicações, atentando aos interesses da imprensa em manter seus leitores informados sobre a possibilidade alternativa de ingresso nas universidades.

Na sequência, início efetivamente a análise das narrativas elaboradas pela *Folha de S. Paulo* sobre o Enem. É no **terceiro capítulo** que me ocupo da maneira como o Enem apareceu nas páginas do jornal e analiso as vozes que tiveram espaço para falar sobre o tema. Volto o

olhar para a participação dos “especialistas”, políticos, professores e, por fim, dos jovens nas narrativas acerca do Enem. Busquei analisar de que maneira o jovem que presta o exame foi representado nas reportagens e, tomando o conceito de “condições juvenis” de Juarez Dayrell, analisei os possíveis recortes e enquadramentos realizados. Embora a fala dos jovens não tenha sido priorizada nas narrativas, aproveitar os momentos nos quais seus posicionamentos foram tomados pelo jornal contribuiu para a compreensão do perfil construído acerca das condições juvenis enaltecidas e marginalizadas pela *Folha*. Na organização deste capítulo priorizo como fio condutor os desdobramentos suscitados pela cobertura do Enem realizada pelo jornal, em detrimento de uma escrita pautada unicamente por uma sequência cronológica.

Por fim, no **quarto capítulo** analiso as mobilizações temporais elaboradas nas narrativas, tendo em vista os elementos do passado trazidos como justificadores para o presente e as projeções de futuro, que envolvem projetos de nação acomodados em seus textos. Assim, este capítulo busca contemplar as questões temporais provocadas nas narrativas da *Folha*, durante o período estudado, de 1998 a 2010, tomando o manejo do jornal ao, a partir do Enem, seu olhar para o passado e projeções de futuros possíveis. Dado o nível de projeções e indagações sobre o futuro do Enem após sua reestruturação materializada em 2009, associada ao seu uso como substituto dos vestibulares tal temática também será abordada neste capítulo.

## 2 CAPÍTULO I - ENSINO MÉDIO, NORMATIVAS E O ENEM COMO NOTÍCIA

### 2.1 O ENSINO SECUNDÁRIO E SUA TRAJETÓRIA DUALISTA: DOS PRECEPTORES AOS EXAMES EXTERNOS

Múltiplas temporalidades transpassam o ambiente escolar. O desgaste do quadro negro e as teimosas marcas de antigos conteúdos, que teimam em permanecer, evidenciam que outras aulas já foram realizadas naquele espaço. Da mesma forma, mesmo que o mapa pendurado na parede possa carecer de novas fronteiras políticas e nacionais, ainda serve para uma consulta rápida sobre os estados brasileiros cortados pelo Trópico de Capricórnio ou para conferir se o Chile realmente não faz fronteira com o Brasil. Os rabiscos nas carteiras e os livros da biblioteca com carimbos de outros anos revelam aos alunos que outros já fizeram uso daqueles materiais antes deles. A cadeira vazia também revela que, naquele dia, o colega que usualmente a ocupa está ausente. O sinal sonoro que demarca o início e o término das aulas, assim como a disposição em filas das carteiras, inspirados no ambiente fabril também datam de outros tempos, mas permanecem ali, na maioria das vezes tão naturalizados que sequer são questionados.

Professores e estudantes também trazem consigo seus ritmos, suas formas de lidar com o novo, com o que permanece e ainda, com seus anseios ou expectativas para o futuro, a partir de suas experiências pessoais. Convivem em um mesmo espaço escolar, que é fruto de transformações e permanências. A própria experiência de unir em um ambiente crianças e jovens, a fim de ensiná-los conhecimentos considerados específicos para a sua faixa etária e para o que se espera deles futuramente, foi determinada de maneiras distintas, ao longo da existência desse modelo de escola que, guardadas as particularidades de cada instituição, ainda segue como padrão.

Consoante a tese do historiador alemão Reinhart Koselleck (2014) de que vestígios de tempos diversos atuam no presente, carregados concomitantemente de singularidades e estruturas de repetição, temos no ambiente escolar um exemplo pertinente da atuação de diferentes estratos do tempo. Quando nos voltamos ao Ensino Médio e enxergamos suas dualidades características vemos a presença de diferentes projetos que foram construídos, transformados e resultam nas características que balizam essa etapa da educação básica. Surgem assim, novas diretrizes e outros objetivos e eixos norteadores, mas que, longe de serem inteiramente novos evidenciam aspectos que ainda não foram superados. Nesse sentido, delinear a trajetória do Ensino Médio nos permitirá, posteriormente, situar seus processos avaliativos, com vistas sobre o que se espera do estudante que presta o Enem e como a imprensa

corroborou para a construção de acomodações, estereótipos e idealizações sobre esta etapa da educação formal.

Ao longo do século XX, diferentes justificativas foram usadas para a realização de reformas no ensino secundário<sup>5</sup>, direcionando-o aos objetivos dos governos em exercício e, em alguns casos, aos interesses de grupos que exerceram pressão por novos formatos ou pela ampliação da oferta. Ao analisarmos os marcos históricos do Ensino Médio e seus equivalentes vemos refletida, tanto em sua prática quanto nas normativas que o regem, a construção de políticas educacionais dualistas, que propõem um tipo de ensino direcionado às camadas populares, diferente daquele que é proposto às elites. Reforçando o seu caráter dual, o Ensino Médio pode ser entendido, portanto, como nível de ensino intermediário entre a Educação Fundamental e o Ensino Superior (propedêutico) ou como etapa final da educação básica<sup>6</sup> àqueles que não vislumbram a continuidade de seus estudos, seja pela necessidade de inserção no mercado de trabalho ou mesmo falta de interesse por razões diversas.

Historicamente existe ainda o interesse da iniciativa privada pelo segmento, a exemplo da Igreja Católica, que defendeu ao longo do século XX, o controle privado sobre a educação secundária, atrelado à formação moral entendida como necessária ao desenvolvimento da nação. Em décadas mais recentes, vemos multiplicados os colégios particulares que, por meio de ampla publicidade, reconhecem o Ensino Médio mais como etapa de preparação para a aprovação nos concursos vestibulares, esquecendo assim de sua função formativa para a cidadania, a ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual, conforme versa a LDB 9394/96.

Todavia, as transformações que regem a educação básica são orquestradas por políticas públicas, que recebem maior ou menor influência de diferentes grupos atuantes na sociedade. Ao reconhecer a polissemia das duas palavras que compõem o conceito, atentando para os deslocamentos de sentido sofridos ao longo do tempo pelo conceito de *política*<sup>7</sup> e de *pública*,

---

<sup>5</sup> Ao longo do tempo, diferentes denominações foram empregadas para se referir às etapas da educação básica, bem como a divisão destas, que ocorriam, por exemplo, em ciclos, anos e séries. Cabe salientar que em determinados períodos, alguns cursos ou etapas poderiam ser realizadas concomitantemente ou eram possibilidades de escolha dos estudantes.

<sup>6</sup> Em número decrescente, mas ainda expressivo, os dados apresentados pelo IBGE, fornecidos pelo MEC, registram em 2010 o percentual de 10,3% de abandono do Ensino Médio. Em 2007, o número era de 13,2%. Disponível em <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=M15&t=abandonoescolar-serie-ensino-medio-serie> Acessado em 15 de abril de 2017.

<sup>7</sup> Desde o desenvolvimento de seu conceito, na Grécia, quando inicialmente referia-se aos negócios públicos realizados pelos cidadãos (os políticos) da polis, o termo sofreu deslocamentos que passaram a referenciá-lo como campo de estudo das atividades humanas ligadas ao Estado, bem como a atividades imputadas ao Estado ou mesmo ao próprio poder do Estado (SHIROMA,2011). Tomaremos aqui o emprego das políticas na conjuntura do Estado capitalista.

não podemos ignorar a complexidade do dueto. Cabe considerar, também, que as políticas públicas emanadas do Estado capitalista carregam consigo as contradições constitutivas tanto da sociedade como dele próprio, abrindo possibilidades de implementação de uma espécie de “face social”, ao equilibrar, mesmo que de maneira instável, compromissos, empenhos e responsabilidades ao Estado submetido a interesses diversos e em disputa (Shiroma, 2011). Enquadradas no campo das políticas sociais, as políticas públicas educacionais, quando analisadas nos auxiliam a compreender e identificar o teor das forças presentes e atuantes em um determinado momento histórico, tendo em vista o peso dado a este ou aquele projeto de nação. Nesse sentido, enxergamos a implementação de políticas sociais, como as ligadas à educação, saúde, previdência, moradia, saneamento, entre outras, como reflexo da atuação do Estado na gerência das contradições dele próprio e dos interesses e dinâmicas presentes num dado momento.

A elaboração e implementação de políticas educacionais tem significativo peso nesse processo, se considerarmos o caráter formador e reprodutor da educação institucional. Ao nos debruçarmos sobre as políticas educacionais empreendidas para o Ensino Médio, enxergaremos os projetos políticos que, mesmo sustentando objetivos diversos, evidenciam a existência da intenção de proporcionar formação diferenciada para as distintas camadas sociais, corroborando para a manutenção de um dualismo histórico nessa etapa da educação escolar.

Data da Constituição de 1824, outorgada por Dom Pedro I, mesmo que de maneira vaga e superficial, a primeira intenção normativa de assegurar como direito de todo cidadão a instrução primária e gratuita. Ao longo do período imperial, diferentes iniciativas surgiram no sentido de ampliar o acesso à formação escolar, entretanto, a escassez de recursos e a falta de preocupação com a formação docente refletem os altos índices de insucesso nas tentativas de se criar um sistema de educação nacional. A sociedade aristocrática predominantemente rural não tinha no “ensino das letras” o foco de sua preocupação, evidenciado pelo alto número de analfabetos, que ainda nas décadas finais do século XIX ultrapassava a marca dos 82,63% da população para maiores de 5 anos (Ferraro, 2002). Assim, a educação para os poucos que tinham acesso se dava, em grande medida, desvinculada do Estado, por meio de preceptores contratados pelos pais e tinha como fim formar a elite para o exercício das atividades político-burocráticas ou profissionais liberais.

A mudança do regime político em 1889, com a proclamação da República, não significou imediatas transformações nesse cenário, contudo, conjuntamente, o processo de substituição da mão de obra escrava pela introdução de imigrantes e a nascente industrialização fomentavam transformações na sociedade, que demandariam maior formação escolar.



Consolida-se com a Revolução de 1930 o ideal político do nacional-desenvolvimentismo que, apoiado no modelo econômico da substituição das importações, ampliará o parque industrial brasileiro. Ao assumir a presidência, Getúlio Vargas tratou rapidamente de realizar “ajustes” que assegurassem a centralização do poder, em detrimento das influências das elites locais ligadas às oligarquias agroexportadoras. A Constituição de 1891 foi imediatamente suspensa por Vargas e os governadores estaduais foram substituídos por interventores de sua confiança.

Para uma sociedade que imprimia cada vez mais exigências no sentido de fortalecer o desenvolvimento econômico e industrial, fez-se mister também repensar o modelo de educação. Nos anos iniciais da década de 1930, o debate político-educacional, grosso modo, se dava principalmente entre as reivindicações liberais de um ensino laico, com a coeducação dos gêneros, público e gratuito, versus o posicionamento dos representantes da Igreja Católica, que defendiam uma pedagogia tradicionalista, norteadada na manutenção da ordem social e de seu monopólio sobre o ensino secundário privado até então exclusividade das elites. O Governo Provisório (1930-1934) agiu em um primeiro momento no sentido de parecer conciliar interesses, estimulando o diálogo entre diferentes propostas pedagógicas. Realizou, inclusive, congressos e conferências nos quais procurou adotar uma aparente neutralidade (Zotti, 2004). Contudo, as decisões finais ficariam a cargo do Governo. Ainda no ano de 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado por meio do Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, o que, segundo Dallabrida (2009), sinalizava para a tonificação do perfil de Estado educador, que se confirmaria nos anos seguintes. O jurista mineiro Francisco Campos,<sup>8</sup> fora indicado como primeiro titular da pasta recém-criada.

Além do fato de Campos ter promovido uma ampla reforma educacional em seu estado, o político atuou como mediador na aliança firmada entre mineiros e gaúchos, que resultou na

---

<sup>8</sup> O advogado mineiro Francisco Luís da Silva Campos (1891-1968) iniciou sua carreira política como deputado estadual (1919) em seu estado, pelo Partido Republicano Mineiro (PRM), ocupando posteriormente os cargos de Deputado Federal (1921 e 1924) e Secretário de Interior de Minas Gerais (1926). Foi responsável pela reforma educacional em Minas inspirado pelo movimento Escola Nova. Campos teve atuação de destaque ao representar os interesses mineiros na Aliança Liberal, que lançou a candidatura do gaúcho Getúlio Vargas para o pleito de março de 1930. Participou no levante armado que derrubou o presidente Washington Luis e empossou Vargas, assumindo o recém-criado Ministério da Educação e Saúde, cargo que ocupou até 1932. No ano seguinte, foi nomeado consultor-geral da República. Em 1935, assumiu a secretaria da educação do Distrito Federal, em substituição a Anísio Teixeira, acusado de envolvimento com a Aliança Nacional Renovadora, frente antifascista e anti-imperialista. Nomeado ministro da Justiça em 1937, foi encarregado por Vargas de elaborar a Constituição do Estado Novo. Entre 1943 e 1955, exerceu o cargo de representante brasileiro na Comissão Jurídica Interamericana. Na década de 1960, apoiou o Golpe de 1964 e participou da montagem do arcabouço institucional autoritário, característico do período. Disponível em <[http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco\\_campos](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos)> Acessado em 15 de abril de 2017.

escolha de Getúlio Vargas como nome à candidatura de oposição a Júlio Prestes.<sup>9</sup> Também pesava o fato de que a própria escolha de Campos figurava como uma tentativa de satisfazer os mineiros, descontentes com a divisão dos ministérios do governo Vargas (Moraes, 1990).

À frente do cargo, Campos efetivou uma série de decretos que mudariam significativamente a organização do ensino nacional e que ficaram conhecidos como a Reforma Francisco Campos. Entre as ações da referida reforma estão a criação do Conselho Nacional de Educação e a reorganização do ensino secundário, oficializada por meio do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Até então, o ensino secundário tinha a função preparatória para o ingresso em cursos superiores e, sem exigir frequência mínima, podia ser feito por meio de tutores contratados e pela realização de exames avaliativos únicos por disciplina. O regime de cursos preparatórios e exames parcelados, dominado pelas instituições privadas, em sua maioria católicas, não era condizente com a crescente demanda social por escolas e com o processo de industrialização vivenciado no período. Desde a década de 1920, intelectuais<sup>10</sup> intencionavam realizar mudanças no sistema educacional brasileiro, adequando-o ao novo contexto econômico e social, dado principalmente pela crescente urbanização, com destaque ao movimento que ficou conhecido como Escola Nova. O movimento defendia a escola pública, gratuita, laica e com igualdade de oportunidades, adequada à formação de um cidadão consciente, capaz de contribuir na construção deste novo Brasil que emergia. Contudo, mesmo estimulando reformas no ensino primário e normal, que ocorreram em alguns estados, somente por meio da Reforma Francisco Campos foram estabelecidas, em nível nacional, as diretrizes para modernização do ensino secundário brasileiro (Dallabrida, 2009).

O Decreto 19.890/1931 estabeleceu um currículo seriado dividido entre um ciclo fundamental, de cinco anos e um ciclo complementar, de dois anos. Enquanto o ciclo fundamental, comum a todos, pretendia embasar a formação do ser humano em sociedade, o ciclo complementar direcionava os candidatos aos cursos superiores e futuras profissões, dividido em três áreas do conhecimento: humanidades (estudos jurídicos), biologia (medicina, farmácia, odontologia) e área técnica (engenharia e arquitetura). O referido decreto tornou obrigatório os exames de admissão para a matrícula na 1ª série do Secundário, até a reforma educacional de 1971. Ou seja, todos os estudantes, com 11 anos ou mais, que concluíam o

---

<sup>9</sup> A indicação do paulista Júlio Prestes para a sucessão do presidente Washington Luís materializou o rompimento da política do café com leite, esquema de revezamento entre Minas Gerais e São Paulo na indicação para os candidatos à presidência. Para as eleições de março de 1930, mineiros e gaúchos lançam a candidatura de Getúlio Vargas para a presidência pela Aliança Liberal.

<sup>10</sup> Entre os líderes do movimento estiveram Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Manoel Lourenço Filho.

Primário e que desejavam prosseguir com os estudos eram obrigados a fazer o exame de admissão, que contava com provas escritas e orais.

Apesar de ter se configurado como um marco na história da educação brasileira, dada a inserção de disciplinas científicas modernas ou mesmo por conta da organização curricular nacional, o ensino secundário manteve um caráter elitista, ignorando fatores que dificultariam que estudantes das camadas populares tivessem acesso a esta etapa do ensino ou mesmo conseguissem concluí-la. Acumulavam-se as dificuldades para a inserção e conclusão dos estudos de grande parte da população: o caráter enciclopédico do currículo e das avaliações, a exigência de frequência mínima de três quartos das aulas e o tempo total dos dois ciclos somar no mínimo sete anos, além da carência de escolas em áreas mais afastadas dos centros urbanos são exemplos das dificuldades presentes. Observa-se também a característica de um ideal unificador da nação o fato de que não foram levadas em conta quaisquer especificidades locais ou regionais nas grades curriculares, sendo os exames de acesso, suas datas e os procedimentos de inspeção e monitoramento os mesmos para todo o território nacional.

Ao contrário do que se poderia esperar de Francisco Campos, as ações em prol da educação básica primária, empreendidas em seu mandato de Secretário do Interior no estado de Minas Gerais, não foram realizadas em âmbito nacional. Na realidade, o segmento foi deixado de lado, sem estímulos à formação profissional docente ou à integração com o ensino secundário. Da mesma forma, ao longo de todo o Governo Provisório (1930-1934) os princípios do ensino primário permaneceram consoantes à Constituição de 1891, fora da responsabilidade direta do Governo Federal, pois naquele momento “não convinha interferir na área de competência dos poderes oligárquicos regionais criando conflitos desnecessários” (Moraes, 1990, p.205)

Ainda acerca das reformas empreendidas por Campos, foi realizada a organização do ensino técnico-profissional comercial nos níveis médios por meio do Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1930, que também versava sobre o Curso Superior de Finanças e a regulamentação da profissão de contador. Da mesma forma que o ensino secundário, os cursos técnicos estavam regidos por uma estrutura centralizadora e controladora, que ditava às instituições desde a matriz curricular até as metodologias de ensino que deveriam ser empregadas. O que chama a atenção e que se acentua nas normativas referentes ao ensino técnico, dado o caráter dualista na educação é o fato de que os estudantes que optassem pelo ensino técnico, tão necessário ao desenvolvimento nacional, segundo os discursos políticos da época, não poderiam futuramente se candidatar a vagas no Ensino Superior, salvo a escolha do curso superior corresponder a

continuidade do que fora cursado no ensino técnico. Ou seja, além da falta de conexão com o ensino básico normalista, dada a exigência de conhecimentos jamais fornecidos pela escola primária nos exames de admissão, o próprio ensino secundário como colocado pelas reformas de Francisco Campos discriminava a formação técnica ao diferenciar os diplomas expedidos quanto à habilitação para uma nova capacitação. Assim, os egressos dos cursos profissionalizantes, majoritariamente pertencentes às camadas sociais interessadas em logo entrarem no mercado de trabalho, não poderiam participar do Ensino Superior, etapa educacional responsável pela “formação das elites profissionais do país”, como dissera Campos.

Se a tessitura de um projeto de Estado forte e intervencionista fora delineada de maneira moderada ao longo dos primeiros anos do governo Vargas, com o novo golpe, em 1937, as sutilezas deram lugar às ações mais diretas e enfáticas, características do Estado Novo. A dissolução do Congresso e a anulação da Constituição de 1934 figurariam como atos iniciais do reforço ao autoritarismo. Cabe salientar que a nova Constituição, outorgada em 1937 e de cunho significativamente centralizador teve como principal artífice o ex-ministro da Saúde e Educação Pública e idealizador das reformas abordadas anteriormente, o jurista mineiro Francisco Campos.

Ao longo da década de 1930, acirraram-se as críticas ao liberalismo entendido como um modelo decadente e ultrapassado, responsável segundo seus opositores mais radicais pela “subversão da ordem no mundo contemporâneo” (Capelato, 2009, p.145). Ao mesmo tempo, emergiam nacionalismos de extrema-direita em diferentes países, defensores da restauração de um aparelho de Estado forte, afirmado pela autoridade e hierarquia de um Poder Executivo capaz de por fim ao artificialismo apregoado pelas noções de igualdade, o que impedia as elites dirigentes de efetivarem a realização do progresso nacional. Todavia, Angela de Castro Gomes (1982) salienta que experiências autoritárias em regimes críticos ao liberalismo condenavam a prática liberal política enquanto o liberalismo econômico persistia como prática, garantindo assim a manutenção e a defesa da propriedade privada e da livre iniciativa empresarial, mas compreendendo como essencial a planificação da economia e a participação do Estado na produção. Efetivar a realização de uma reforma política capaz de consolidar a “democracia autoritária”, ou como declarou Vargas em 1940, uma “democracia econômica”, em oposição à fraca “democracia liberal”, era segundo os ideólogos do Estado Novo, o caminho para a ordem social e para o progresso econômico.

Consoante ao exercício de poder no regime autoritário estado-novista operacionalizou-se a construção de uma identidade nacional, na qual a coletividade estaria acima dos anseios

individuais apregoados aos regimes liberais. Assim, os meios de comunicação, as produções culturais e o sistema educacional todos sob controle do Estado atuariam para difundir os valores de ordem e coletividade tão caros ao progresso que alavancaria a chegada do Brasil a um “tempo novo”, de desenvolvimento e de industrialização. No tocante à responsabilidade do Estado pela educação, enquanto a Constituição de 1934 confirmava o ensino primário obrigatório e o orçamento mínimo à educação, a Constituição outorgada em 1937 relegava ao Estado a assegurar a possibilidade de educação quando da falta de recursos necessários para este fim em instituições particulares, sendo que e “por ocasião da matrícula” seria exigida “uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”. O ensino profissional aparece ligado “às classes menos favorecidas” (BRASIL, 1937) e a criação de escolas de aprendizes destinadas aos filhos de operários figura na Constituição de 1937 como dever das indústrias e sindicatos. Em resposta ao papel delegado às indústrias na formação de mão de obra qualificada para atender ao setor produtivo foram criados em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

A conduta das massas deveria ser disciplinada, organizada para o trabalho e agitações sociais deveriam ser contidas a todo custo. Ainda conforme Capelato (2009) buscou-se por meio do nacionalismo brasileiro instrumentalizar explicações associando as teses raciais a um projeto de valorização do trabalhador, inclusive do homem do campo, como força produtiva motriz rumo à superação do atraso. Nesse sentido, a figura tradicionalmente marginalizada daquele que trabalha, construída por séculos de escravidão e desvalorização do trabalho braçal passa a ser valorizada, seja por meio da Consolidação das Leis Trabalhistas, que, entretanto, contemplou somente os trabalhadores urbanos, ou pelos discursos de Vargas dirigidos aos “trabalhadores do Brasil”. Ensinava-se às crianças que valorizado também deveria ser o trabalhador capaz de ler, pois dessa forma, além de ter acesso ao exercício de “profissões vantajosas” contribuiria com o desenvolvimento do Brasil (Capelato, 2009, p. 230).

Desde 1934, Gustavo Capanema ocupava a pasta do Ministério da Educação e Saúde Pública e ao longo de seu mandato empreendeu uma série de reformas por meio de Decretos-Lei que ficaram conhecidas como Reforma Capanema. Entre 1942 e 1946 foram executadas quatro Leis Orgânicas que mantiveram a característica de outras reformas no tocante à parcialidade e à fracionalidade das diretrizes, em detrimento de uma legislação integrada e de caráter mais profundo. São elas a Lei Orgânica do Ensino Industrial, o Decreto-lei que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, a Lei-orgânica do Ensino Secundário e a Lei Orgânica do Ensino Comercial.

No conjunto de reformas cabe atentarmos para alguns pontos. Ao expor os motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário, Capanema afirma que o caráter específico dessa fase de formação escolar “é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e humanística” (Romanelli, 1978, p. 156). Verificamos nos propósitos anunciados para o ensino secundário a partir da lei, o projeto de valorização nacional que deveria ser gestado em comunhão com a formação de uma elite dirigente que conseguia ter acesso a esta etapa da escolarização. O caráter sentimental atribuído à pátria visava orientar os jovens a despertar valores capazes de neutralizar divisões e conflitos, em favor da fraternidade, da coletividade, acima de questões que pudessem fomentar interesses individuais.

Foram mantidos com o decreto-lei o currículo enciclopédico de cunho propedêutico, o processo de seletividade e a rigidez dos exames. Romanelli (1978) defende ainda que a legislação possuía mecanismos fundamentados numa ideologia política nacionalista que beirava o fascismo, ao fazer referência à instituição da educação militar para alunos do sexo masculino (art. 20) e ao retorno da Educação Moral e Cívica, somando-se à manutenção da educação religiosa e a impossibilidade da coeducação, recomendando no artigo 25, que “a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de exclusiva frequência feminina” (BRASIL, 1942).

Convém salientar que com o prolongamento da Segunda Guerra Mundial, o Brasil carecia de mão de obra qualificada para a indústria, pois o pessoal técnico qualificado que costumava ser contratado de outros países escasseava, bem como escasseavam os produtos industrializados importados. Havia um aumento do consumo interno dado o crescimento de camadas médias, que ampliavam a demanda, ao mesmo tempo em que era necessário incrementar o parque industrial para realizar a substituição das importações. Nesse sentido, o Estado, que avivava os ideais de desenvolvimento por meio da industrialização precisava de alguma forma, garantir a produção e a capacitação de pessoal técnico qualificado. Por meio das Leis Orgânicas dos ensinos técnico-industrial, comercial e agrícola, buscou-se estruturar as modalidades de ensino capazes de acelerar a formação de mão de obra especializada. Todavia, assim como nas reformas empreendidas por Francisco Campos, as reformas de Capanema também mantiveram lacunas que emperravam a democratização do ensino. Foram mantidos para o ensino técnico-profissional o acesso ao Ensino Superior dos estudantes de cursos técnicos apenas para o ramo comercial correspondente ao cursado no ensino secundário. Da mesma forma, permaneceu a necessidade da realização de exame para o ingresso nos cursos. Outra desvantagem está no fato de que não havia possibilidades de aproveitamento das

disciplinas caso o estudante objetivasse trocar de curso técnico ou cursar o ensino colegial ao longo das séries. Esta situação só iria mudar com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1961. Em outras palavras, a legislação refletia uma grave contradição entre a necessidade de qualificar para ampliar o desenvolvimento industrial e os entraves impostos à formação do ensino profissional e às possibilidades de se cursar um ensino superior.

Identifica-se ainda, a tendência de que o ensino secundário colegial, com as opções do colegial clássico ou do colegial científico manteve o perfil de um ensino propedêutico e destinado às elites que continuariam seus estudos no Ensino Superior, enquanto o ensino técnico-profissional concentrava seu público nas camadas médias e emergentes, principalmente nas áreas urbanas, formando trabalhadores que atenderiam às demandas do desenvolvimento industrial e que não pleiteariam vagas no Ensino Superior.

Com o fim do Estado Novo e a articulação de um cenário político mais plural e democrático, assegurado legalmente pela promulgação de uma nova Constituição em 1946, foram retomados debates que remetiam às discussões dos anos 1930 no que concerne ao enfrentamento das ideias de progressistas, que vislumbravam a construção de uma educação pública, gratuita e laica, em oposição à frente católica, que defendia sua atuação como promotora da educação secundária.

Em 1961, foi aprovada Lei n. 4024, que fixou as novas diretrizes e bases para a educação nacional. O Ensino Médio manteve dois ciclos, o ginasial tinha duração de quatro anos e o colegial com três anos, abrangendo também os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino pré-primário e primário. A legislação definiu para cada ciclo disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas, assegurando currículo comum para as duas primeiras séries do primeiro ciclo a todos os cursos no que se refere às matérias obrigatórias, que seriam indicadas pelo Conselho Federal de Educação. Manteve-se o exame de admissão para ingresso nos cursos da primeira série do ginásio (primeiro ciclo) e os cursos secundários técnicos (industrial, agrícola e comercial) e de formação para o magistério passaram a integrar o sistema regular de ensino, mas mesmo superando pela primeira vez a dualidade histórica do ensino secundário na letra da lei, continuaram a existir dois ramos distintos de ensino para as distintas clientelas (Nascimento, 2007).

Entre as décadas de 1960 e 1970, uma onda de golpes derrubou governos por toda a América Latina. Sistemáticamente apoiados pelos Estados Unidos, os golpes inseriam-se em uma conjuntura internacional bipolar e de combate a quaisquer possibilidades de expansão de governos de esquerda, atingidos por campanhas anticomunistas, ou reformas que remodelassem

o capitalismo. Enquanto eram estabelecidos os ditames dos novos modelos de governo, cada qual ao seu tempo e à sua maneira, definiam-se também as estratégias que objetivavam aprofundar o desenvolvimento do capitalismo e ampliar a abertura de mercado ao capital estrangeiro nos países periféricos. No caso brasileiro, o apoio dado pela imprensa e pelas camadas médias contribuiu, naquele momento, para fortalecer o discurso de que a tomada da presidência por meio do afastamento do presidente João Goulart<sup>11</sup> tratava-se de uma “revolução” ou um “contragolpe” dado em defesa do país, que supostamente estava prestes a uma guinada rumo ao alinhamento com a União Soviética, semelhante ao que ocorrera em Cuba (FICO, 2008).

Contudo, o golpe fora apenas o primeiro passo rumo a um controle cada vez mais centralizado e um contínuo combate a quaisquer ameaças consideradas subversivas. A realização de intervenções reformadoras de caráter autoritário e repressivo não tardaria a acontecer também no sistema educacional do país. Foram realizadas, ao longo da ditadura, uma série de acordos, reformas e incentivos para adequar a educação aos interesses do modelo de Estado tecnocrático, autoritário e alinhado com a burguesia nacional e com agentes internacionais. Ao encontro dessa readequação e com o intuito de evitar agitações oposicionistas de qualquer natureza fez-se uso da repressão, sob a égide da Doutrina de Segurança Nacional, base ideológica para o golpe e a manutenção do poder pelos militares, fomentando a figura do inimigo interno, comprometendo os pressupostos mínimos da cidadania e instaurando um Estado de permanente crise, de “guerra interna” (BORGES, 2009). As Universidades, por exemplo, sofreram com intervenções quase que imediatamente após o golpe, seja na sua estrutura institucional ou na atuação de estudantes e docentes, pois eram tomadas como centros de possíveis atuações “subversivas”.

Sob o comando do Ministro da Educação Flávio Suplicy de Lacerda, entidades de representação, como a União Nacional dos Estudantes foram colocadas na ilegalidade por meio da Lei nº 4.464. Mais adiante, em 1967, a repressão imposta às representações estudantis foi acentuada com o Decreto-lei nº 228, culpabilizando diretores e reitores pela não observância da adequação dos diretórios estudantis à lei e vetava “qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, racial ou religioso, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares” (BRASIL, 1967).

---

<sup>11</sup> No famoso editorial de 3 de março de 1964 do jornal *Folha de São Paulo*, a ação dos militares foi entendida como necessária e “propícia a uma ditadura militar” dado o momento de crise e insegurança quanto a manutenção da democracia no país. Crise essa, como em outros momentos da história, criada ou agravada por civis, segundo o periódico, e que por isso, a patriótica e legalista intervenção militar se fez necessária para conter as ações do presidente João Goulart, descritas como “pronunciamentos”, “quarteladas” e “estímulo à rebeldia”.



Entre as grandes contradições características de um modelo dependentista, autoritário e tecnocrático, voltado ao desenvolvimento capitalista, chama atenção o movimento de saída de mentes do país e o silenciamento das que ficaram, enquanto chegavam consultores e técnicos estadunidenses, cuja função estava ligada às orientações, que concebiam a educação como pressuposto para o desenvolvimento econômico. Graças aos acordos realizados entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* (USAID), as reformas que se dariam ao longo do período ditatorial alinhavam-se à Teoria do Capital Humano. Assim, os conhecimentos a serem adquiridos deveriam estar articulados com exigências mercadológicas, em detrimento de uma formação capaz de estimular o pensamento crítico e a pluralidade de ideias, reforçando o viés utilitarista do processo educacional na época.

O processo pedagógico que adotava a dinâmica da produção industrial e que transformara a educação em si em uma mercadoria fora concretizado pela Lei nº 5.692/71, que reformou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/61). Promulgada sem vetos do presidente-general Emílio Garrastazu Médici, em 11 de agosto de 1971, a lei demarcou continuidades e rupturas. As novas orientações consoantes às exigências econômicas reforçavam o papel da educação escolar como formadora para o mercado de trabalho. Entre as mudanças estabelecidas com a reforma, atentamos para a extensão da escolaridade obrigatória do chamado 1º grau, que passou de quatro para oito anos, nos quais, segundo o programa proposto, estabeleciam-se as bases de que “todos têm deveres através dos quais são conquistados direitos” e que deveriam ser desenvolvidos “hábitos e atitudes necessárias a uma boa integração e eficiente participação”, assim como noções de Deus, religião, autoridade, liderança e caráter. O programa apontava ainda como conteúdo programático o conhecimento de “símbolos da Pátria” e, a valorização das diferentes formas de trabalho humano e de “oportunidades democráticas no desempenho de vários papéis sociais”. A análise permite verificar uma ênfase nos deveres a serem obedecidos em uma sociedade que fantasiosamente pretende-se harmônica e propícia ao progresso e bem-estar de todos (Zotti, 2004). A Educação Moral e Cívica<sup>12</sup>, disciplina obrigatória em todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino desde a publicação do Decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969, ia ao encontro dos interesses políticos dos setores militares mais conservadores ao fomentar o “preparo do cidadão

---

<sup>12</sup> A disciplina de Educação Moral e Cívica (OMC), juntamente com a de Organização Social e Política Brasileira (OSP), aprovadas pelo Decreto Lei 869/68, foram adotadas em substituição às matérias de Filosofia e Sociologia, que foram acusadas de possuir caráter doutrinador nocivo à formação do cidadão brasileiro. OMC e OSP tornaram-se obrigatórias no currículo escolar brasileiro a partir de 1969, tendo como principais características a exaltação do nacionalismo e do civismo, valores caros ao regime militar.

para o exercício das atividades cívicas”, o “culto à obediência das leis, da fidelidade ao trabalho”, “o culto à Pátria e seus símbolos”, “o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e a comunidade”, metas que visavam afastar os jovens das “insinuações esquerdistas” (Zotti, 2004, p. 153). Segundo o decreto, o ensino da EMC atenderia ainda os propósitos de “defesa do princípio democrático, através do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, e sob a inspiração de Deus”.

A formação educacional do 2º grau deveria nortear acima de tudo o preparo para o trabalho, que “alavancaria” o progresso nacional e pessoal, por isso, a reforma da LDB realizada em 1971 instituiu a obrigatoriedade do ensino profissionalizante. A medida contribuiu para uma prática educacional desvinculada de formação crítica e foi considerada um fracasso na opinião de diversos estudiosos. Zotti enumera os motivos:

Primeiro, porque foi uma decisão política autoritária; segundo, não foram proporcionadas as condições para que as escolas se adaptassem às exigências legais; terceiro, porque a profissionalização nunca foi de interesse da burguesia; quarto, porque o trabalhador via na escola a possibilidade de formação para a liberação do trabalho braçal e através do ensino profissionalizante não visualizava essa perspectiva; quinto, porque as próprias empresas eram mais competentes na formação específica, por isso, um trabalhador com conhecimentos básicos gerais era mais útil; e por último, o objetivo de contenção da demanda às universidades também não foi alcançado pelo princípio de terminalidade presente na lei (ZOTTI, 210-211).

Somente em 1982, com a Lei nº 7.044 que alterou dispositivos da LDB (5.692/71) em vigor foi assegurado o direito a optar por uma formação geral ou profissional, excluindo assim a obrigatoriedade do ensino profissional.

O descrédito geral na capacidade de resolução dos problemas básicos enfrentados pelo Brasil, aliado aos episódios de tortura, violência, censura e sanção de direitos políticos e civis evidenciavam o esgotamento do regime militar, que desde a posse do presidente Ernesto Geisel caminhava a passos lentos rumo à abertura política (Skidmore, 1988; Carvalho, 2000). A multiplicidade de movimentos descontentes extrapolava o cenário estritamente político, a exemplo das greves de diferentes categorias, que se multiplicaram às centenas por todo o país (Skidmore, 1988).

A transição foi imbuída de um espírito conciliador, que manteve no poder a velha elite política de viés conservador, munida de discursos que enfatizavam o “novo”, a “mudança”, mas que reforçaram o que Daniel Aarão Reis Filho (2013) chamou de *pacto de sociedade*, no qual prevaleceram o silenciamento da participação civil na ditadura, a falta de aprofundamento no debate sobre a tortura e os torturadores e os projetos revolucionários deteriorados com o golpe, viabilizados principalmente com a aprovação da lei de Anistia, em 1979.

Na primeira metade dos anos 1980, com a derrota da Emenda Dante de Oliveira<sup>13</sup>, o anseio popular pela oportunidade de eleger por meio de voto direto o futuro presidente deu lugar à frustração de aguardar o resultado da votação realizada pelo Congresso. Com a posse de José Sarney, que assumiu a presidência devido à morte de Tancredo Neves, eleito pelo colégio eleitoral, o país novamente vivenciou momentos de incerteza quanto aos caminhos da redemocratização, tendo em vista o passado político de Sarney, ligado à Arena durante quase toda a ditadura. Durante seu mandato, foi promulgada a nova Constituição, em 1988, que passou a incluir o Ensino Médio na educação básica. A Constituição previu também a progressiva universalização do Ensino Médio, segundo tendências internacionais de ampliação da formação escolar.

Mesmo com taxas de analfabetismo em queda e aumento do número de matrículas, outras formas de exclusão seguiam apresentando números preocupantes: o número de analfabetos ao fim da década ainda beirava a casa dos 20%,<sup>14</sup> o que colocava o Brasil entre os países com maior taxa percentual de analfabetismo do mundo;<sup>15</sup> cerca de 8 milhões de crianças cursando o Ensino Fundamental possuíam mais de 14 anos e cerca de 60% das matrículas desta etapa concentravam-se nas três primeiras séries, nas quais se davam 73% das reprovações. As sucessivas reprovações e o distanciamento da faixa etária resultariam, em larga medida, pelo desinteresse daqueles que se sentiram fracassados em âmbito escolar.

A década de 1990 é significativamente influenciada pela Declaração Mundial de Educação para Todos, resultante da Conferência de Jomtiem, evento organizado pela UNESCO, entre 5 e 9 de março de 1990, na Tailândia. Os debates e as novas políticas educacionais passaram a focar suas preocupações na qualidade da educação que precisaria ser mensurada para além dos índices de reprovação x aprovação. Observa-se ainda que, a partir das exigências de reestruturação econômica vivenciada em esfera global e os avanços tecnológicos, passaram a ser exigidas capacidades cognitivas que, até então, não eram tomadas como imprescindíveis aos trabalhadores, tendo em vista que, no modelo produtivo anterior, as capacidades operativas exigidas poderiam ser adquiridas em treinamentos ou na prática de

---

<sup>13</sup> A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº05/1983, apresentada pelo Deputado Federal Dante de Oliveira (PMDB-MT), objetivava alterar a Constituição Federal de 1967 (art. 74 e art. 148) para permitir a realização de eleições presidenciais diretas. Mesmo com ampla pressão popular, a emenda foi rejeitada em votação realizada em 25 de abril pela Câmara dos Deputados, com 298 deputados a favor, 65 contra, 3 abstenções e 113 ausências, não alcançando assim, a maioria absoluta de dois terços dos votos necessários para o prosseguimento da ação no Senado.

<sup>14</sup> De acordo com o Censo demográfico divulgado pelo IBGE (2000), enquanto no início da década de 1980 o número de analfabetos com 15 anos ou mais somava 25,5% da população, em 1991, houve queda para 20,1%.

<sup>15</sup> Juntamente como Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (SHIROMA, 2007, p.48.)

atividades laborais no exercício de suas funções. Assim, o olhar sobre o desenvolvimento de competências ganha relevo nos debates acerca das funções da educação escolar, angariando críticos e apoiadores.

Segundo Perrenoud (1999) não existe uma definição clara e compartilhada de competências. Todavia, para este autor, as competências devem remeter a conhecimentos operatórios, mobilizáveis, que permitam enfrentar situações com certo discernimento. E embora apoiadas em conhecimentos aplicáveis, as competências não seriam restritas a eles, podendo ainda, ao mobilizar diversos recursos cognitivos retroalimentar a criação de novas competências. Miguel e Tomazetti (2013) chamam a atenção para a utilização de concepções de competências na área administrativa muito antes da introdução do termo em âmbito educacional, apontando a proximidade do conceito a outro, o de *expertise*, associando-o a aplicação de recursos variados adquiridos também por meio da experiência profissional, de maneira a oferecer soluções eficientes a tal ponto que o profissional seja reconhecido como um especialista por seus pares.

Em 17 de junho de 1992, durante o governo de Fernando Collor de Mello, primeiro presidente eleito por voto direto após o fim da ditadura, foi realizado na Universidade de São Paulo (USP) o Fórum Capital-Trabalho, que reuniu representantes do governo federal, lideranças de centrais sindicais, representantes de universidades e centros de pesquisa e lideranças empresariais. Como resultado do Fórum foi aprovado um documento-diagnóstico do sistema educacional brasileiro chamado Carta-Educação, no qual foram enfatizados a importância do Ensino Fundamental e os malefícios de sua carência, como entraves à “construção da nação” e à adequação do sistema produtivo brasileiro para a competição internacional. Entretanto, em estudos como o realizado por Eneida Oto Shiroma (2007), observou-se que os dados utilizados na Carta-Educação para concluir que “não faltam matrículas, falta eficiência” são ásperos, pois carecem de reflexão acerca dos múltiplos fatores que contribuem para as estatísticas apresentadas como a falta de referência aos baixos salários e a formação dos professores. O que fica evidente na Carta e que seria reiteradas vezes assinalado nas políticas educacionais ao longo dos anos 1990, diz respeito à busca pela qualidade educacional, sendo esta associada, sobremaneira, à adequação dos estudantes ao mercado de trabalho, imbuindo a educação de um caráter salvacionista já bastante referenciado em práticas discursivas ao longo do século XX, atrelado a retomada da valorização do capital humano.

Com influência direta da Conferência de Jomtien, o presidente Itamar Franco, que havia assumido após o impedimento do presidente Collor em 1992, lança o Plano Decenal de

Educação Para Todos (1993-2003), com adaptações ao cenário brasileiro para o projeto educacional dos próximos dez anos. Em seus objetivos contempla os anseios em satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, destaca a promoção de “competências fundamentais” à participação na vida econômica, social, política e cultural do país e “especialmente as necessidades do mundo do trabalho”. Também utiliza princípio da equidade no tocante às oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento e quanto à distribuição de recursos financeiros. Estimula ainda, o fortalecimento de “acordos, parcerias e compromisso” e o estabelecimento de “canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional” (BRASIL, 1993).

O presidente seguinte, Fernando Henrique Cardoso, eleito pelo PSDB, consolidaria o aprofundamento das reformas, ao longo de seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002). Buscando legitimar suas ações no campo educacional, apresentadas como realizadas coletivamente, o governo FHC, sob a coordenação do Ministério do Trabalho e com a participação de representantes de outros ministérios como o Ministério da Educação e Cultura e o Ministério da Ciência e Tecnologia, realizou uma série de encontros mapeando a situação da educação brasileira e elaborando estratégias para políticas educacionais futuras. Em 1995, como resultado dos “debates”, foi publicado o documento-base *Questões críticas para a educação brasileira*, no qual seriam antecipados os principais aspectos das futuras políticas educacionais, tanto em nível de educação básica como em nível de Ensino Superior (SHIROMA, 2007). Além da reestruturação curricular, o documento destaca a necessidade de implantação de um sistema nacional de avaliação, a aplicação de exames anuais com ampla divulgação dos resultados e acompanhamento da evolução de cada sistema de ensino. Em relação ao Ensino Médio, norteia maior articulação entre a rede de escolas e o setor produtivo, indo ao encontro das recomendações estabelecidas pelos documentos de organismos multilaterais.

Com a aprovação da nova LDB em 20 de dezembro de 1996, o Ensino Médio é confirmado como etapa final da educação básica, assegurada sua gratuidade. Entretanto, na prática, o governo federal estabelece parcerias entre estados e municípios com o intuito de angariar fomento para investimentos na educação secundária, priorizando seus gastos com o Ensino Fundamental. Castro e Tiezi (2005) identificam na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 um novo significado aos preceitos constitucionais ao incluir o Ensino Médio como etapa final

da educação básica, pois o conceito de ensino básico transbordou os oito anos do chamado Ensino Fundamental e passou a incluir o Ensino Médio, contudo, sem torná-lo obrigatório<sup>16</sup>.

Observa-se no período posterior à promulgação da LDB, o crescimento das matrículas no Ensino Médio. De acordo com dados do Censo Escolar 2002<sup>17</sup>, entre 1996 e 2002 o Ensino Médio teve um acúmulo de crescimento de 52%, enquanto o Ensino Fundamental acompanhou uma estabilização no crescimento de vagas. O percentual de atuação pública (redes federal, estadual e municipal) nesse segmento aumentou de 79% para 87%.

Em 1997, ocorre a separação entre ensino técnico e Ensino Médio por meio do Decreto 2.208, que instituiu três níveis para o ensino profissional: básico, que independe da escolaridade prévia, destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores; técnico, para proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio; tecnólogo, que corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica.

No que concerne ao currículo, sua reformulação foi materializada com a Resolução nº 03/98, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e pelo Parecer nº 15, que definiu os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. As novas diretrizes estipularam os princípios estéticos, políticos e éticos como norteadores da prática pedagógica, administrativa e financeira das escolas e do sistema de ensino. A Estética da Sensibilidade, em substituição à repetição e à padronização, com estímulo à criatividade, ao espírito inventivo; a Política da Igualdade, calcada no reconhecimento dos direitos humanos, na cidadania e no respeito ao Estado de Direito e à Ética da Identidade, embasada no reconhecimento e respeito ao outro, orientariam, em síntese, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino e aprendizagem e os procedimentos de avaliação. O documento definiu Identidade, Diversidade e Autonomia, Interdisciplinaridade e Contextualização como princípios pedagógicos a serem adotados como estruturadores dos currículos do Ensino Médio. As DCNEM estipulam ainda, que a preparação para o trabalho esteja presente tanto na base nacional comum como na parte

---

<sup>16</sup> A obrigatoriedade do Estado para com o Ensino Médio se dará com a Emenda Constitucional nº 59/2009, quando a redação do inciso VII do art. 208, que versa sobre o dever do Estado será alterada de “atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” para “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (grifo nosso). Disponível em [http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988\\_12.07.2016/art\\_208\\_.asp](http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_12.07.2016/art_208_.asp). Acessado em 15 de abril de 2017.

<sup>17</sup> Disponível em <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/487789](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/487789)> Acessado em 16 de abril de 2017

diversificada, não havendo dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho (Brasil, art. 12).

A década de 1990 marca o aprofundamento do aparato avaliativo por parte do governo federal, que antecede inclusive, a aprovação da LDB em 1996. Todavia, os objetivos de criação e aprimoramento de um sistema nacional de avaliação educacional nem sempre foram os mesmos. Ainda na década de 1980, quando apresentada a proposta original de criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Saeb, em 1988, os objetivos convergiam no sentido de “desenvolver e/ou aprofundar as capacidades avaliativas das unidades gestoras do sistema educacional”, composto pelo MEC, Secretarias Estaduais e órgãos municipais de educação, evidenciando assim, o caráter descentralizador da operacionalização do processo avaliativo.

Para a realização dos ciclos avaliativos do Saeb em 1990 e 1993, acrescentam-se aos objetivos da proposta original o conhecimento e a construção de “parâmetros do rendimento dos estudantes” articulados às propostas curriculares e a construção de uma base de dados de livre acesso sobre o processo de ensino e aprendizagem. A base de dados mencionada no documento faz referência à divulgação de informações exclusivamente sobre a educação pública. Também surge a preocupação com a avaliação, via sistema nacional, de mensurar resultados de políticas e estratégias educacionais. Essa abordagem ficará mais clara no texto do Plano Decenal de Educação para Todos de 1993, quando aparece como um dos objetivos do sistema de avaliação educacional o desenvolvimento tanto de métodos e instrumentos de avaliação escolar como a implementação em universidades e centros de pesquisa e formação para a capacitação de recursos humanos, a fim de subsidiar políticas públicas de qualidade educacional.

Mesmo em operação desde 1990 por meio de medidas provisórias que autorizavam a sua atuação, é por meio da Portaria n. 1.795, de 16 de dezembro de 1994, que o Saeb foi oficialmente criado. O referido documento também acentua a preocupação com a qualidade da educação básica e remete ao desenvolvimento de uma cultura avaliativa “em todos os níveis do sistema educativo”, com ciclos regulares de aferições das aprendizagens e competências obtidas pelos estudantes. Outro documento que irá evidenciar a crescente preocupação à respeito da regulação do aparato avaliativo como política educacional da época foi o Plano Nacional de Educação (PNE), que começou a ser elaborado em 1997, sendo concluído em 2001. O PNE distinguiu-se do Plano Decenal de Educação Para Todos em abrangência, concepção de planejamento, processo de elaboração e conteúdo ao cobrir todo o sistema educacional escolar,

distribuir metas entre as esferas municipais e estaduais da administração educacional e colocar-se como resposta à exigência constitucional (BRASIL, 2001, art. 214). O PNE inclui entre as cinco prioridades a serem estabelecidas o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da coleta de dados em todas as modalidades de ensino, inclusive na educação profissional.

O ano de 1997 é emblemático no que se refere aos arranjos institucionais acerca do aparato avaliativo gerido ao longo da década. Por meio da Lei n. 9.448 de 4 de março de 1997, o INEP transformou-se em autarquia federal, constituindo-se em órgão responsável pelo levantamento de informações e estudos no setor educacional. Ao concentrar as funções de organizador e gerenciador de ações voltadas à coleta e análise de dados educacionais, o órgão ampliou sua autonomia e passou a atuar mais estreitamente tanto com organismos internacionais como a UNESCO e a OCDE, como com instituições nacionais de coleta de dados como o IBGE e o IPEA. Ainda em 1997, estudantes da 3ª série do Ensino Médio realizaram um ensaio do que seria, a partir do ano seguinte, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A prova foi realizada em 5 de novembro nos estados de São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Sergipe, Rondônia, Goiás e Bahia por cerca de 659 mil concluintes do Ensino Médio. As disciplinas avaliadas foram Língua Portuguesa, Matemática, Física, Biologia e Química para os alunos concluintes do Ensino Médio normal e Língua Portuguesa e Matemática para os concluintes do Ensino Médio Técnico, além da obrigatoriedade de responderem a um questionário socioeconômico. Na ocasião, a então presidente do INEP, Maria Helena de Castro classificou o exame como necessário para “calibrar as questões” para a aplicação da primeira edição do Enem no ano seguinte (*Folha de SP*, 4 nov. 1997, p.7).

Conforme se buscou demonstrar, diferentes objetivos e interesses estiveram em jogo ao longo do tempo e exerceram influência na regulação educacional do Ensino Médio. O cenário de reformas que redirecionou o Estado para a função de agente regulador, sob influência das novas dinâmicas do capitalismo, fez surgir e ampliou a importância de um aparato avaliativo inédito no país. Há que se levarem conta naquele momento, a difusão de ideias neoliberais, um cenário de desindustrialização e financeirização da economia ao mesmo tempo em que a Constituição promulgada em 1988 foi elaborada com base em demandas por direitos sociais e civis que ampliavam a ação do Estado e que eram promovidos por movimentos sociais em expansão ao fim da ditadura e início da Nova República. Contradições características dos anos 1990 e início dos anos 2000.



## 2.2 ENTRE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: A ESTRUTURA AVALIATIVA DO ENEM

Além de compor a avaliação de medição da qualidade do Ensino Médio e servir como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao Ensino Superior, o Enem foi criado objetivando também oferecer uma referência de autoavaliação ao cidadão “com vista às suas escolhas futuras”, tanto no que compete à continuidade dos seus estudos quanto em relação ao mundo do trabalho e ao exercício pleno de sua cidadania.

No seu primeiro modelo de avaliação, norteado pelo Documento Básico (2002) o exame era composto por 63 questões de caráter interdisciplinar que possuíam como matriz de referência 21 habilidades articuladas a cinco competências associadas aos conhecimentos do Ensino Médio e Ensino Fundamental, entendidos como próprios ao desenvolvimento cognitivo dos concluintes da escolaridade básica.

Conforme abordado anteriormente, não existe uma definição partilhada de competências e o conceito foi tomado sob diferentes vieses ao longo do tempo, dentro e fora do campo educacional. Assim, o Documento Básico do Enem (2002) ao expor sua intenção em avaliar por meio de competências constrói sua definição própria para o termo ao afirmar que estas são entendidas como “as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer”. Para o conceito de habilidades, o documento define que estas decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 2002). As cinco competências a que o Documento Básico faz referência são:

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (BRASIL, 2002).

As competências avaliadas na redação, nas quais, exige-se a capacidade de escrita de um texto dissertativo-argumentativo, são as mesmas competências que estruturam a parte objetiva da prova, mas segundo o documento, foram “traduzidas” para “uma situação específica de produção de texto escrito”:

- I. Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita;
- II. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo;
- III. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- IV. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;
- V. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado demonstrando respeito aos direitos humanos (BRASIL, 2002).

De acordo com o documento, o modelo de avaliação foi desenvolvido para além da memória, que sozinha seria incapaz de conseguir fazer-nos compreender o mundo. Assim, a ênfase se dá na aferição de estruturas mentais com as quais é construído o conhecimento por meio da avaliação das competências e habilidades desenvolvidas, transformadas e fortalecidas com a mediação da escola.

As referências norteadoras do exame são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Básica e os textos da reforma do Ensino Médio. Contudo, subjazem a esses documentos tendências, que reconhecem a necessidade de formação para o mercado de trabalho, que exige rápida adequação ao cenário de transformações e a inserção de novas tecnologias. Também chama a atenção o fato de que mesmo apresentando como referências os documentos acima citados, não havia relação efetiva entre o formato empregado nas provas do Enem e o Ensino Médio e os seus documentos regulatórios. Com o crescente interesse na realização do Enem, o que se percebe, é, em certa medida, a ocorrência em sentido contrário, quando as práticas de ensino e a avaliação no Ensino Médio adequaram-se, com o passar do tempo, aos moldes do exame.

A concepção de conhecimento presente na matriz de referência do Enem pressupõe a colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Os conhecimentos construídos e reconstruídos continuamente mediante o estabelecimento de relações diversas seriam assim, verificados diante de “situações-problema” próximas das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo.

A correção das 63 questões da parte objetiva da prova seguia a Teoria Clássica dos Testes, pela qual a partir da soma dos acertos eram produzidas dez notas por aluno, das quais cinco eram da prova objetiva e cinco da redação, sendo cada uma das notas referentes às cinco competências da matriz de referência. Chegava-se a nota final por meio da média simples das cinco provas objetivas e das cinco notas da redação (Travitski, 2013, p. 187).

O Enem surge como instrumento de política de avaliação integrando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), num contexto de crescimento de matrículas do Ensino Médio. Trata-se de um exame de caráter voluntário, mas como ao longo de suas edições ampliou seu papel de ferramenta avaliadora para porta de acesso a diversos programas governamentais, infere-se que se tornou mais atrativo e indutor. Em 2000, o Enem passou a ser usado como critério de seleção por universidades e em 2001, tornou isentos da taxa de matrícula os estudantes que apresentassem comprovação de baixa renda e os concluintes do Ensino Médio provenientes de escola pública ou de Educação para Jovens e Adultos. Essas medidas significaram um aumento no número de inscritos e participantes do exame. Enquanto no ano de 2000 o número foi de 390.180 inscritos, em 2001, com a aprovação da isenção o número saltou para 1.624.131 inscritos (INEP, 2008).

Em 2004, já no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT), foi criado o ProUni, programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais (Brasil, 2016). Como consequência, no ano seguinte ocorreu outro aumento substancial nas inscrições, que pela primeira vez ultrapassaram a casa dos três milhões. Nesse mesmo ano, as regras do ProUni foram alteradas e passaram a considerar os dados socioeconômicos fornecidos no questionário aplicado aos participantes. Também em 2006, sob fortes críticas, o INEP passou a divulgar as médias do Enem por escola.

Como parte das ações tomadas pelo governo Lula no setor educacional, em 2007 foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo principal objetivo consistia em ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Segundo o documento *Análise sobre a Expansão das Universidades Federais*<sup>18</sup> referente aos anos de 2003 a 2012, o projeto de expansão teve suas primeiras ações antes mesmo do REUNI, em concordância com as metas estabelecidas pelo Plano Decenal de Educação, aprovado em 2001, no sentido de ampliar o número de estudantes atendidos em todos

---

<sup>18</sup> Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192)> Acessado em 18 de abril de 2017.

os segmentos da educação superior. A primeira fase do projeto foi chamada de Expansão I e compreenderia ações realizadas entre 2002 e 2007. Com o REUNI seriam intensificadas as ações em resposta aos questionamentos de diferentes setores sociais<sup>19</sup> que demandavam a expansão do Ensino Superior público e gratuito e que reconheciam na elitização do acesso à educação superior uma das formas de exclusão social persistentes no país.

A construção de novos campi para universidades já existentes e de novas universidades em regiões estratégicas, como a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que integra os estados fronteiriços da região Sul do Brasil, a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), que é a universidade da integração amazônica, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), foram ações responsáveis por um crescimento de aproximadamente 111%<sup>20</sup> na oferta de vagas nos cursos de graduação presencial no período de 2003-2011. A utilização do Sisu<sup>21</sup> via Enem é apresentada como estratégia de significativo apoio aos estudantes de camadas populares sinaliza como fator a corroborar para o aumento do interesse dos egressos e concluintes do Ensino Médio em prestarem o exame.

Por meio da Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009, foram regulamentadas alterações estruturais significativas para a edição seguinte do Enem. Com o novo objetivo de “democratizar as oportunidades de acesso à educação superior”, além de avaliar e preparar para o pleno exercício da cidadania, o exame passou a ser chamado de “novo Enem”. A prova passou a ser composta por quatro áreas de conhecimento, estruturada em uma matriz que focaliza a integração entre as diversas áreas do conhecimento e em cinco eixos cognitivos – dominar linguagens (DL), compreender fenômenos (CF), enfrentar situações-problema (SP), construir argumentação (CA) e elaborar propostas (EP). O exame ampliou o número de questões e subdivisão de competências e habilidades por área de conhecimento, que passaram a ter como referencial 30 competências e 30 habilidades para cada área do conhecimento, num total de 120 habilidades. Como o número de questões aumentou de 63 para 180, mantida a redação a prova passou a ser realizada em dois dias. Foi adotada também a metodologia de

---

<sup>19</sup> O relatório cita as reivindicações de entidades como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), por meio da Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior; o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN); a Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras (Fasubra); e a União Nacional dos Estudantes (UNE) (BRASIL, 2013).

<sup>20</sup> Em números, as vagas aumentaram de 109.184 em 2003 para 231.530 em 2012, de acordo com o relatório.

<sup>21</sup> Por meio do Sistema de Seleção Unificado (Sisu) as instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Como o sistema é informatizado, a escolha das vagas pode ser feita via Internet, sem a necessidade de deslocamentos para a realização de novas provas.

avaliação baseada na Teoria da Resposta ao Item (TRI), que agrega valores diferentes às questões, dado o seu grau de dificuldade, sendo a mesma metodologia utilizada em diferentes exames internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)<sup>22</sup>.

As notas são dadas por área do conhecimento, portanto, quatro notas mais a nota da redação, que continua recebendo cinco notas, uma por cada competência. Tal iniciativa tem viabilizado críticas acerca da utilização de um resultado final que associa o resultado da prova objetiva, calculada via TRI com a nota da redação, corrigida com base na matriz de competências e com a aferição de notas heterogêneas dadas pelos professores corretores. Estudos como o de Cordeiro (2014) sugerem que a inclusão da nota da redação distorce de forma expressiva a classificação final em um processo de seleção, acarretando impacto estatístico significativo, gerando distorções determinantes no processo de seleção do Sisu, por exemplo. Nesse sentido, a aplicação da TRI, valorizada nas análises comparativas, seria inviável à exames de caráter classificatórios associados a outros resultados obtidos por escalas diferentes.

As colocações são pertinentes, tendo em vista o caráter autônomo das Instituições de Ensino Superior, às quais são permitidas a utilização dos resultados do Enem. Após a reforma foram configuradas quatro formas de utilização dos resultados, cabendo à IES optar por uma delas: com os resultados combinados ao vestibular da Instituição de Ensino Superior; por meio da utilização integral dos resultados do Enem como fase única; como primeira fase; e como acesso apenas para as vagas remanescentes do vestibular.

Ao longo de sua trajetória, o Enem se transformou no maior exame do país, figurando também entre os maiores do mundo. Suas alterações não cessaram de acontecer e, para além do que é divulgado oficialmente nos portais do MEC e INEP, as mudanças não podem ser associadas apenas à busca de seu aperfeiçoamento. Por isso, a seguir, proponho refletir sobre outros fatores e agentes que influenciaram nesse processo de transformação do Exame.

### 2.3 DOCUMENTOS NORTEADORES, ALINHAMENTOS E ACOMODAÇÕES NO CENÁRIO EDUCACIONAL

---

<sup>22</sup> O Pisa, sigla em inglês para o *Programme for International Student Assessment* é aplicado de forma amostral a estudantes na faixa etária de 15 anos de idade, quando se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. É coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tendo no Brasil a coordenação nacional sob responsabilidade do Inep.

Durante as últimas décadas do século XX diferentes documentos norteadores foram elaborados por organismos internacionais, impulsionando reformas no campo educacional, atreladas a um ideal de desenvolvimento distanciado do nacional-desenvolvimentismo de outrora e subordinado à lógica econômico-empresarial. Enquanto as novas dinâmicas do capitalismo, pautadas na reestruturação do setor produtivo e nas transformações nas relações econômicas ganhavam força em oposição à crise dos regimes socialistas e às políticas de bem estar social, a tese de um Estado com atuação redirecionada, e não reduzida, como pode parecer à primeira vista, demonstrava-se em sintonia com os interesses de um mercado global em contínua expansão.

Naquele momento, a maioria dos países da América Latina, incluindo o Brasil, vivenciaram a criação de programas voltados à reestruturação organizacional nos seus sistemas de educação. Tais programas contemplavam as diferentes fases da educação básica e superior, as bases curriculares, os meios de acesso e permanência nas instituições de ensino, a reformulação do papel dos professores e diretores das instituições escolares. A abertura à iniciativa privada como provedora de oferta de vagas em todas as esferas da educação básica e superior também é uma característica das normativas da época. Desdobram-se as atuações do empresariado sobre a educação por meio do comércio de livros didáticos e paradidáticos, materiais de apoio aos professores, cursos apostilados, suporte técnico e franquias de sistemas de ensino vislumbrando um nicho de atuação até então pouco explorado.

Realizada sob a orientação de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a condução das reformas condicionava, por exemplo, a concessão de empréstimos aos Estados nacionais que seguissem suas recomendações. Todavia, ao verificarmos as orientações curriculares e a política educacional brasileira durante o período ditatorial perceberemos que alguns dos pilares presentes no conjunto das reformas educacionais dos anos 1990 já haviam sido balizados anteriormente, no sentido de atender às necessidades do mercado, por meio de uma formação técnica, desvinculada de crítica social, sob amplo controle e fiscalização. Desde o governo dos generais percebe-se as recomendações de racionalização dos investimentos destinados à educação, devendo à escola adaptar-se para seguir as orientações com os recursos humanos ou materiais disponíveis (Zotti, 2004). Mesmo não sendo o foco do presente trabalho, ressalva-se que as diretrizes delineadas ao longo dos governos militares nos ajudam a compreender os caminhos percorridos e os embates travados, no que se refere às concepções e objetivos da educação básica no país nos anos posteriores à abertura política.

Em pesquisa realizada por Krawczyk e Vieira<sup>23</sup> (2008) acerca do conjunto de reformas educacionais iniciado na década de 1990 em países da América Latina, identificam-se características em comum mesmo na realidade diversa dos países pesquisados, entre as quais se destacam o discurso de apelo democrático, liberal e descentralizador, no qual as reformas são apresentadas à sociedade como necessárias à racionalização tanto dos investimentos como da gestão pública e a descentralização do sistema educacional, reformulando o papel do Estado, no sentido de atribuir-lhe a coordenação e regulamentação, abrindo à iniciativa privada a participação e a oferta de vagas. Também figuram em uma mesma conjuntura, as transformações das relações econômicas, políticas e sociais no cenário internacional fruto da própria crise do capital, que trouxe conceitos econômicos para a esfera educacional, visando atuar de maneira sistemática nos modelos de educação dos países periféricos. Assim, ao seguir as recomendações de instituições internacionais, o Estado passa a dispor de auxílio financeiro, desde que faça adequações em suas políticas de gastos com assistência social, incentivos à privatização e abertura ao capital privado.

Nesse sentido, duas questões devem ser imediatamente consideradas. Primeiramente, dada a conjuntura de globalização econômica, os países signatários de acordos internacionais veem-se obrigados a adotar medidas condicionadas por tais entidades. Outra questão diz respeito ainda à postura dos Estados que, por meio de sua amplitude e força, adotam propostas de determinados grupos que atendem a interesses específicos. O Banco Mundial, por exemplo, criado ainda durante a Segunda Guerra, em 1944, ao longo das décadas seguintes teve seus interesses redirecionados quanto a sua atuação, ao deixar de focar exclusivamente no continente europeu, passando a atuar de maneira extensiva nos países considerados periféricos, realizando a concessão de empréstimos e vendendo auxílio “técnico”. Diversas instituições internacionais e regionais passam a atuar como protagonistas nas reformas dos anos 1990, propondo auxílio na resolução das mazelas dos países subindustrializados e cobrando aplicações mais eficientes aos investimentos públicos em educação. Destacam-se as atuações da UNESCO, do UNICEF e ainda, do Banco Mundial como agências internacionais fomentadoras de um modelo de educação a ser amplamente adotado. Assim, as avaliações em larga escala, que aparecem como indicadores de monitoramento da qualidade educacional também precisam ser pensadas como ferramentas que ultrapassam os interesses nacionais.

---

<sup>23</sup> O estudo diz respeito a reforma educacional ocorrida em quatro países latino-americanos, são eles Argentina, Brasil, Chile e México.

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, elaborada como resultado da Conferência de Jomtien, tornou-se um documento de referência, significativamente seguido e citado na construção de normativas no campo educacional nas últimas duas décadas. A Conferência reuniu representantes de mais de 150 países, que foram responsáveis pela elaboração da referida Declaração e do *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*, publicados pela UNICEF no ano seguinte. Convém lembrar que a Conferência de Jomtien ocorre no ano convencionado pela UNESCO como Ano Internacional da Alfabetização e que, em 1989, ocorrera a Convenção sobre os Direitos da Criança, da qual o Brasil também é signatário. Cabe ainda, ressaltar a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, ocorrida no Brasil em 1990, caracterizando assim, o cenário de inscrição de diversas normativas referentes à criança e ao adolescente.

Segundo Hobsbawm (2009), data do período pós-Segunda Guerra, um crescimento generalizado em ritmo acelerado das demandas por vagas na educação, desde os níveis de alfabetização, ensino secundário e ensino superior. Atrelada a explosão estudantil, encontram-se fatores que dizem respeito à continuação dos estudos como possibilidade de acesso a melhores empregos, ao aumento de renda, a colocação social em um status considerado mais elevado em comparação aos não diplomados e ainda, à pressão exercida por planejadores e governos por capacitação necessária às exigências do cenário econômico. No cenário brasileiro, o processo de urbanização intensificado nas décadas de 1960 e 1970, período no qual a população urbana ultrapassou a rural (IBGE, 2003) deve ser levado em conta ao pensarmos as demandas por capacitação formal, tendo em vista as exigências das atividades desenvolvidas na indústria e prestação de serviços.

Nesse sentido, no preâmbulo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, além de um levantamento dos problemas que dificultaram os avanços da universalização da educação básica nos últimos quarenta anos, o texto reafirma, consoante à Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em 1948 por todos os países membros da então recém-criada Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, que “toda pessoa tem direito à educação”, entendendo que esta pode “contribuir para conquistar um mundo mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, favorecendo o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, p. 2).

Os principais entraves à universalização da educação seriam, de acordo com a Declaração, o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômica, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e em seu interior, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência e a degradação do meio



ambiente. Mais adiante, o documento salienta que embora a educação não seja condição suficiente para o progresso pessoal e social, é de extrema importância, admitindo que, em termos gerais, apresenta graves deficiências, fazendo-se necessário torná-la “mais relevante e melhorar sua qualidade” e que, por isso, deve estar “universalmente disponível”.

Ao longo da segunda metade do século XX e a partir da concepção de que a educação aparece como um direito inalienável ao ser humano, outros encontros realizados pela UNESCO já haviam traçado metas e elaborado pareceres acerca da situação educacional de diferentes regiões do Globo. Apenas entre as décadas de 1950 e 1960 ocorreram conferências em Bombaim (1952), Cairo (1954), Lima (1956), Karachi (1960), Adis Abeba (1961), Santiago (1962) e Trípoli (1966). No entanto, a promissora inclusão de estudantes na rede escolar observada entre os anos de 1960 e 1970 foi interrompida na década de 1980, tendo em vista fatores como a redução de investimentos em educação - fruto das transformações nas relações econômicas, políticas e sociais nacionais e internacionais, dado o cenário de agravamento da crise da dívida de países em desenvolvimento, consoante a alta das taxas de juros e o estabelecimento da necessidade de reformas nas funções desempenhadas pelos Estados (Hobsbawn, 2008).

Conforme o documento resultante da Conferência, mesmo em meio às “dificuldades e desafios”, o cenário no qual a Declaração fora escrita “às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades”, combinado a fatores como o volume de informações disponíveis e a capacidade de comunicação, inovação e pesquisa, bem como o “progresso rumo à distensão pacífica entre as nações” fazem com que, pela primeira vez na história, a meta de educação básica para todos “seja uma meta viável”.

Chama a atenção ainda, uma interessante intersecção entre três pontos, consoante aos enfoques traçados na presente pesquisa. Primeiramente, a necessidade de implementar sistemas de avaliação de desempenho, pois a educação básica, conforme o artigo 4º. da Declaração “deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos de aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência nos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma” (UNESCO, 1990, p. 4). Outro ponto remete ao fortalecimento de alianças em todos os níveis (art. 7º.), articulado à solidariedade internacional (art. 10), pois, de acordo com o documento, “não se pode, todavia, esperar que elas – as autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal – supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários” (UNESCO, 1990, p. 5). Além da articulação necessária entre Estado, profissionais da educação, grupos e setores

sociais, comunidades e famílias, o fortalecimento da solidariedade internacional (art. 10º.), no sentido de atuar em prol do atendimento das necessidades básicas de aprendizagem, também é inscrito no documento como ação incondicional para a efetivação das propostas da Declaração. E por fim, o compromisso e a vontade política respaldadas “por medidas fiscais adequadas e ratificadas por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional” (UNESCO, 1990, p. 6), no que é chamado no artigo 6º. de “política contextualizada de apoio”.

A reconfiguração do Estado e as consequentes políticas educacionais precisam ser analisadas para além de um determinismo que desconsidera as circunstâncias históricas, características daquele período em âmbito nacional e internacional. Se atentarmos aos objetivos e práticas propostos pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na conjuntura dos anos 1990, verificamos a materialização tanto de reformas que visavam readequar o aparelho estatal às novas dinâmicas do capitalismo, como também a posterior expansão das reformas para o campo da educação que englobaram a necessidade de implementar sistemas de avaliação e o estímulo pela formação de alianças entre os “responsáveis” pela educação escolar.

No cenário político brasileiro do início dos anos 1990, chegava à presidência da República no mesmo ano da realização da Conferência de Jomtien e da ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança, o ex-governador alagoano Fernando Collor de Mello do Partido da Renovação Nacional (PRN), primeiro presidente eleito por voto direto depois do período ditatorial, após vencer no segundo turno o candidato Luiz Inácio Lula da Silva, candidato pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Mesmo sem cumprir o seu mandato até o final, renunciando pouco antes de sofrer o impedimento, em 1992, e ter seus direitos políticos suspensos por oito anos, ao longo de seu curto governo Collor alterou radicalmente a estrutura organizacional do Executivo federal. Foram extintas secretarias e órgãos especiais, além de reduzir de 27 para 12 ministérios, dispensar e aposentar mais de 150 mil servidores. Inicia já nos primeiros meses após sua posse o Programa Nacional de Desestatização, um extenso conjunto de medidas que objetivavam transferir empresas públicas controladas direta ou indiretamente pela União à exploração da iniciativa privada sob o pretexto de modernizar e ampliar o parque industrial brasileiro, fortalecendo o mercado de capitais por meio dos certificados de privatizações (Visentini, 2006, p. 16). Vislumbra-se nesse momento, o fortalecimento de um determinado modelo que propõe um desenvolvimento no qual as funções do Estado passariam a garantir à iniciativa privada espaço para livre atuação, em conformidade com os interesses empresariais e oligárquicos presentes na reconstrução da democracia brasileira.

Com o afastamento de Collor, o governo Itamar Franco buscou reorganizar a burocracia federal e manteve o programa de privatizações. Destaca-se em seu programa educacional a elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos, em 1993, no qual se inscreve, segundo o então Ministro da Educação e do Desporto Murilo de Avellar Hingel a “capacidade de resposta aos imensos desafios que nos colocam os anseios nacionais e os compromissos internacionais por qualidade, equidade e eficiência na Educação” (Brasil/MEC, 1993, p.10). O documento inicia fazendo referência à participação do Brasil na Conferência em Jomtien, reforçando o compromisso assumido como país signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos de assegurar à sua população o direito à educação, colaborando com os esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica e de elaborar um plano para que tais metas se concretizassem. Mais adiante, ainda na parte introdutória, o documento ressalta que se multiplicavam pelo país ações “de caráter inovador” que tanto visavam a universalização da educação com qualidade de ensino como fora renovado o reconhecimento por vários segmentos sociais da importância da educação básica para a formação cidadã e para a retomada do desenvolvimento nacional, destacando a instituição do Pacto pela Infância e a instalação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), como resultados dos direitos da infância preconizados pela Constituição Federal de 1988 e por Convenções Internacionais das quais o Brasil tornara-se signatário. O documento oficial busca salientar ter havido respeito ao princípio federativo e de participação foi assegurado na elaboração do Plano Decenal e que este teria contado com a participação, além de coordenadores do próprio MEC, de entidades e representantes de estados e municípios na composição de um Grupo Executivo e do Comitê Consultivo do Plano:

[...] o primeiro passo para iniciar sua elaboração foi articular, sob coordenação e responsabilidade do MEC, a composição de um Grupo Executivo constituído por representantes do próprio MEC, do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Para dar apoio ao processo de elaboração e ampliar sua dimensão política e técnica, foi instituído, também, o Comitê Consultivo do Plano, integrado inicialmente pelas seguintes entidades: o CONSED e a UNDIME, o Conselho Federal de Educação (CFE); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Confederação Nacional das Indústrias (CNI); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), UNESCO e UNICEF. Posteriormente, este colegiado foi ampliado, incluindo-se o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a Confederação Nacional das Mulheres do Brasil (CNMB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Ministério da Justiça. (BRASIL/MEC, p. 12, 1993)

A primeira versão do Plano foi apresentada como resultado da Semana Nacional de Educação para Todos, realizada de 10 a 14 de maio de 1993, na qual os compromissos assumidos para a próxima década foram apresentados e deveriam ainda ser debatidos pela sociedade. Em novembro daquele ano, a versão atualizada do Plano é entregue, passando a servir como documento de referência aos programas e ações no campo educacional, em harmonia com a Declaração de Jomtien:

O Plano Decenal é conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica. Assim, a edição que ora se apresenta à sociedade brasileira, se por um lado procurou incorporar propostas várias, de outro, permanece aberta a novos aperfeiçoamentos, sobretudo no âmbito das escolas, de seus dirigentes e de seus professores. Estas diretrizes de política servirão de referência e fundamentarão os processos de detalhamento e operacionalização dos correspondentes planos estaduais e municipais. (...) O sucesso do Plano depende, no âmbito nacional, do compromisso não só da União, dos Estados, dos Municípios, como das famílias e de outras instituições da sociedade civil. No âmbito externo, porém, dependerá de um tratamento diferenciado, pela Comunidade Internacional, dos problemas econômicos e sociais dos países endividados, sobretudo dos nove países mais populosos signatários da Carta de Jomtien. Neste horizonte, Nova Delhi configura-se como um compromisso, internacional por um lado, na medida em que o Brasil é integrante de uma comunidade que transcende suas fronteiras, e, por outro, por assumir um compromisso nacional de oferecer a todos, sem discriminação e com ética e equidade, uma educação básica de qualidade. (BRASIL/MEC, 1993, p. 15)

Conforme o documento, o sucesso do Plano dependeria tanto de fatores internos como o compromisso dos entes federativos, das famílias e de outras instituições da sociedade civil, como de fatores externos, tendo em perspectiva o trato diferenciado que se esperava da comunidade internacional aos países endividados. O que se percebeu nos anos subsequentes em âmbito internacional como nacional, foram as dificuldades enfrentadas para conseguir viabilizar a maioria das metas.

Ao longo do primeiro mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, eleito pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), foram elaborados programas de reformas institucionais balizados, sobretudo, pelos pilares da busca pela estabilização econômica com a continuidade do Plano Real, a abertura comercial e financeira, por meio de quebra de monopólios e nova postura em relação ao capital internacional e às reformas apresentadas como necessárias à adequação do Estado com o intuito de reformulação das relações Estado-sociedade. FHC seguiu os ajustamentos macroeconômicos propostos pelo *Consenso de Washington*,<sup>24</sup> que apregoa a ideia de ajustes dos países de capitalismo periférico ao novo

---

<sup>24</sup>Consenso de Washington é o nome pelo qual passou a ser conhecido o encontro realizado em 1989 na capital estadunidense, promovido pelo Institute for International Economics, que contou com a participação de representantes do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional, do Banco Interamericano de

cenário de reestruturação produtiva e de globalização, que exige desregulamentação do mercado e a transferência de responsabilidades sociais e educacionais por meio de descentralização, autonomia e programas de privatização. Nessa lógica, direitos adquiridos passam a ser considerados privilégios e serviços prestados pelo Estado transformam-se em mercadoria à venda, abertos à livre concorrência.

No plano educacional, a gestão de FHC rumou ao encontro dos ajustes propostos pelas agências internacionais. A partir da influência de documentos como a Declaração formulada na Conferência de Jomtien e as balizas estipuladas pelo *Consenso de Washington* e outros documentos da década de 1990, tais como os produzidos pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – a CEPAL, e também pelo Banco Mundial, neste caso o informe como *Prioridades y estrategias para la Educación*, a participação por meio de sugestões e discussões de comitês e grupos da sociedade organizada foi substituída pelas definições de “especialistas” tecnocratas e técnicos com formações específicas. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003) os especialistas eram na maioria intelectuais que tiveram passagens por universidades do exterior e em organismos internacionais interessados nas reformas educativas, como o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização Internacional do Comércio entre outros. A título de exemplo, o Ministério da Educação durante os oito anos de mandato de FHC ficou a cargo do economista Paulo Renato Souza, com passagens pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pela Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Convém ressaltar que datam da década de 1960<sup>25</sup> os primeiros empréstimos realizados pelo Banco Mundial direcionados especificamente para financiar iniciativas no campo da educação, tendo como áreas de concentração a África, o Oriente Médio e a Ásia Oriental. A partir dos anos 1980, o volume de financiamentos destinados a esse setor aumentou significativamente e seus valores foram triplicados, dobrando a participação total de

---

Desenvolvimento, além de representantes dos governos dos Estados Unidos e economistas latino-americanos. O encontro resultou em um conjunto de medidas que deveriam ser adotadas para a promoção dos ajustes econômicos dos países em desenvolvimento. Resumidamente, as dez regras do Consenso de Washington são disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, reforma tributária e fiscal, abertura comercial e econômica dos países com o fim de protecionismos, taxa de câmbio de mercado competitivo, liberalização do comércio exterior, eliminação das restrições aos investimentos estrangeiros, programa de privatização de estatais, desregulamentação do processo econômico e das leis trabalhistas, direito à propriedade intelectual.

<sup>25</sup>O Banco Mundial foi criado em 1944, durante a Conferência de Bretton Woods, tendo como responsabilidade primordial contribuir para o processo de reconstrução da Europa na conjuntura político-econômica pós-Segunda Guerra Mundial. Teve papel importante na alocação de recursos em meio às disputas provenientes da Guerra Fria, passando nos anos 1950 a ampliar sua área de atuação também aos países periféricos (SILVA, 2002). Na ocasião da Conferência, além do Banco Mundial também foram criados o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio.

empréstimos do Banco (BIRD, 1996). Na década seguinte, entre os anos de 1990 e 1994 a política de empréstimos passou a priorizar a educação básica, alcançando todos os continentes.

A publicação de *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial* em 1996, marcou o posicionamento do BIRD acerca de suas compreensões sobre a função da educação. No documento, os autores expõem e propõem ações e medidas que direcionam os esforços coletivos ao desenvolvimento da educação formal, delineando opções políticas a serem adotadas para fazer frente aos problemas educacionais dos países considerados de média e baixa renda. *Prioridades y estrategias para la educación* compila outras publicações e informes, que acompanharam a ampliação das operações de crédito para a educação realizadas pelo Banco Mundial, entre os quais se destacam o Informe mundial sobre a educação da UNESCO, publicado em 1993 e os trabalhos realizados pelo Departamento de Desenvolvimento Humano do Banco Mundial.

Segundo o documento, aprofunda-se a compreensão acerca das contribuições da educação para o crescimento econômico, para a redução da pobreza e acerca das práticas de políticas econômicas e sociais por parte dos governos, graças aos estudos desenvolvidos pelo Banco e seus parceiros na última década. Tendo em vista tais percepções, o BIRD reconhece o aumento de seus financiamentos à educação nos últimos 15 anos, destacando ainda os crescentes empréstimos destinados a projetos relacionados especificamente com a educação básica, ajustando-se assim, às recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

Além de apresentar-se como material de ajuda aos responsáveis por atribuir recursos públicos aos sistemas de educação de países considerados de renda baixa e média,<sup>26</sup> o documento deixa claro que os esforços do material apresentado se concentram no sistema de educação formal e no papel que podem desempenhar os governos “mediante a aplicação de políticas financeiras e administrativas racionais que estimulem a expansão do setor privado e a melhoria do funcionamento das instituições públicas” (BIRD, 1996, p. 1). O documento não se compromete a trazer especificações detalhadas, mas a tratar da educação formal como um todo, examinando especialmente a contribuição da educação ao crescimento econômico sustentável e à redução da pobreza.

---

<sup>26</sup> Segundo informações fornecidas no próprio documento, o Departamento de Economia Internacional do Banco Mundial agrupou os países considerados de renda baixa em média em seis regiões: África Subsaariana, Ásia Oriental e Pacífico, Europa e Ásia Central, América Latina e Caribe, Oriente Médio e norte da África e Ásia Meridional. Além dos seis grupos, a título de possíveis comparações, o documento utiliza ainda outros dois grupos: todos os países de renda baixa e média e os membros da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE).

Ao longo de suas seções, delinea com clareza a concepção de educação e seus objetivos para o Banco Mundial. Logo na introdução, após apresentar um cenário no qual as transformações tecnológicas e as reformas econômicas resultaram em mudanças também no mercado de trabalho, o documento é taxativo ao afirmar que as prioridades fundamentais da educação concernem em “atender à crescente demanda por parte das economias de trabalhadores adaptados capazes de adquirir sem dificuldades novos conhecimentos” (1996, p.1). À serviço da redução da pobreza, o papel da educação para o BIRD conecta-se às possibilidades de aumento da produtividade dos trabalhadores e, conseqüentemente, o desenvolvimento de um crescimento econômico sustentado. Nessa lógica, o documento relaciona a educação como ferramenta para os mais pobres, que tem em sua mão de obra seu principal “ativo”, e elemento fundamental para o fortalecimento das instituições civis e a promoção de bons governos, capazes de implementar políticas econômicas e sociais racionais. Entretanto, a educação por si só não conseguiria gerar crescimento econômico e redução da pobreza, pois, segundo o documento, um crescimento significativo e sustentável só se daria em um ambiente no qual estariam associados fatores como a abertura do comércio internacional, mercados competitivos e investimento na força laboral a fim de capacitar a mão de obra disponível para lidar com o progresso tecnológico e a aceleração das transformações no mercado de trabalho (BIRD, 1996, p.22). Para o Banco, o papel da educação nessa conjuntura é crucial, tendo em vista que a acumulação do capital humano e de conhecimentos por parte dos trabalhadores aceleraria o crescimento econômico e o desenvolvimento de novas tecnologias.

Diante das transformações econômicas e das necessidades de garantir não só o acesso às escolas, como também melhoras na qualidade e elevação da equidade, as reformas educacionais são defendidas como ação necessária e que, inclusive, já deveria estar em ritmo mais acelerado nos países de baixa e média renda. O documento sugere que a realização de reformas poderia gerar benefícios em termos de crescimento econômico e redução da pobreza e que comparações internacionais entre escolas poderiam proporcionar uma orientação acerca da aplicação dos gastos públicos.

Quanto à “otimização dos gastos”, o documento propõe, por exemplo, a construção de escolas de forma mais barata e com uso de mão de obra colaborativa, o ensino simultâneo de diferentes graus e a ocupação do espaço em múltiplos turnos, como formas de utilização mais eficiente dos espaços. Também indica que a concentração dos gastos públicos em educação deve ser feita em investimentos na educação básica, referindo-se ao Ensino Fundamental,

enquanto a educação superior busque encontrar “outras fontes de financiamento”. Em outras palavras, o desenvolvimento científico e tecnológico realizado primordialmente pelas instituições de Ensino Superior é entendido pelo Banco como secundário aos governos dos países periféricos, diante da prioridade em se formar trabalhadores com capacitação básica fornecida pela educação fundamental. E ainda, se houver interesse no Ensino Superior, que este seja ofertado pela iniciativa privada.

Mas também há espaço para a atuação privada no Ensino Fundamental. Admitindo que mesmo aumentando a eficiência do gasto público com educação, alguns países não terão recursos suficientes para bancar o ensino básico, o documento propõe a complementação dos investimentos educacionais por meio de fundos privados e da ampliação da rede de escolas particulares. Como argumentos para a ampliação da rede privada ressalta que as instituições de ensino particulares, por se autofinanciarem aliviariam os gastos públicos, e assim, corroborariam para a “pressão exercida sobre as escolas públicas”. Interpretamos aqui que o documento supõe que tal pressão ocorreria no sentido de instigar cobranças coletivas acerca da qualidade da educação prestada pela escola pública, tendo em vista que, por fazer uso de recursos públicos a escola deveria corresponder oferecendo serviços de excelência. Entretanto, distante da divagação apresentada pelo documento, o que se percebe efetivamente no caso do Brasil é que não há, por parte da sociedade civil, grande engajamento pela melhoria da escola pública. É certo que existem iniciativas embasadas no voluntariado, como a promovida pela Rede Globo no projeto “Amigos da Escola”, mas que não se aprofundam nos problemas estruturais das escolas.

Outro argumento para defender o ensino privado que também acaba por não se sustentar na prática, mas que é defendido pela análise do Banco Mundial, remete à possibilidade de que a oferta de educação privada geraria diversidade ao atrair alunos de camadas sociais mais abastadas, promovendo assim, uma “concorrência benéfica” com as instituições públicas. Todavia, no caso brasileiro, ao se pensar nas oportunidades de acesso ao ensino superior materializadas no número de vagas nas universidades públicas, constata-se que o número de concluintes no Ensino Médio em escolas públicas que se habilitam a ser e possíveis interessados e com condições reais de prosseguir seus estudos em nível superior é significativamente menor do que o número de vagas ofertadas. A pobreza somada à discriminação e o conjunto de referências sociais que marcam a desigualdade social no Brasil estão na base dessa contradição. Assim, tradicionalmente, o que costumava ocorrer era o preenchimento das vagas das instituições públicas, acessadas via processos de seleção, em sua maioria por estudantes que realizaram a educação básica no ensino privado. Essa realidade começou a ser alterada por meio



da aplicação da Lei de cotas, como ficou conhecida a Lei nº 12.771/2012, sancionada pela então presidenta Dilma Rousseff, eleita em 2008 pelo Partido dos Trabalhadores (PT). A lei determinou a reserva gradual<sup>27</sup> de vagas das instituições federais de educação superior para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, além de reservar cotas proporcionais aos autodeclarados negros, pardos e indígenas. Em outras palavras, sem a intervenção do governo federal não haveria a suposta “concorrência benéfica”: mesmo com a expansão do ensino superior no país e as camadas menos favorecidas continuariam numa trajetória de exclusão dos níveis mais elevados de escolarização/educação institucional.

Em se tratando de objetivos para a educação, “eficácia” parece ser o termo que melhor traduz as estratégias sugeridas pelo documento, seguido por um segundo conceito bastante mencionado, o da “flexibilização”. Assim, para um “ensino eficaz”, há que se considerar a necessidade de flexibilização, por exemplo, dos agentes promotores da educação, das fontes de recursos e dos conteúdos a serem ministrados. Entretanto, tal flexibilização também esperada futuramente do trabalhador, que deverá adequar-se a um cenário de transformações constantes, não se aplica a criação de normas e controles de rendimento a serem aplicados em nome da ensejada qualidade, ou melhor, da eficácia do ensino escolar. Tais controles devem, conforme o documento, ser fixos, estritos e claros.

Os controles de rendimento são apresentados como primordiais e sugere-se que além das ferramentas de avaliação educacional como forma de monitoramento e medição de resultados (BIRD, p.11), também sejam utilizados dados provenientes de análises econômicas. E justifica por quê:

Un enfoque en que se tenga en cuenta todo el sector es esencial para el establecimiento de prioridades; no basta con prestar atención solamente a un nivel de educación. En los análisis económicos generalmente se comparan los beneficios (en productividad de la mano de obra, medida por los salarios) con los costos para las personas y para la sociedad. (...) Los países que todavía no han logrado la educación básica universal deberán prestar atención a todos los niveles de educación, utilizando los análisis económicos para orientar sus decisiones acerca de las inversiones de tendrán más efecto (BIRD, 1996, p. 10-11).<sup>28</sup>

<sup>27</sup>A Lei instituiu a implementação de 25% da reserva de vagas previstas por cotas a cada ano, tendo o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de publicação da Lei para o cumprimento integral.

<sup>28</sup>Uma abordagem que leve em conta todo o setor é essencial para o estabelecimento de prioridades; não é suficiente prestar atenção somente em nível educacional. Na análise econômica comparando os benefícios em geral (em produtividade do trabalho, medida pelo salário), com custos para os indivíduos e para a sociedade. (...) Os países que ainda não alcançaram o ensino básico universal devem prestar atenção a todos os níveis de ensino, por meio de análises econômicas para orientar suas decisões sobre investimentos que terão mais efeito<sup>28</sup> (BIRD, 1996, p. 10-11, tradução e grifos da autora).

“Custos” versus “benefícios”, “produtividade”, mais “investimentos de efeito”. Constata-se, ao longo de todo o documento, a aplicação de uma terminologia muito mais conectada ao cenário econômico e administrativo do que com os saberes e fazeres pedagógicos. Indicadores econômicos são entendidos como os grandes guias para as decisões governamentais, assim como os indicadores acerca do mercado de trabalho e a necessidade de desenvolver sistemas de avaliação para monitorar o aprendizado dos estudantes.

O documento interpreta que a implementação de mudanças não se daria de maneira fácil, pois as tradicionais formas de gestão educacional favoreceriam determinados grupos e setores, nominados como parte das elites e, inclusive, os sindicatos de professores e os estudantes universitários em detrimento dos mais pobres, reconhecendo o conteúdo político da educação. Como soluções aos entraves que dificultariam as mudanças, propõem ações estratégicas paralelamente às reformas, como a ampliação do acesso à educação, reforçando que eliminar as proibições de atuação do setor privado pode produzir essa expansão. Da mesma forma as recomendações, consoantes a realização das reformas, também devem contemplar os países que já tenham alcançado taxas de matrícula elevadas, como os países da Europa oriental e central, pois essas “economias em transição” devem “ajustar todo o sistema de educação para responder as necessidades de uma economia de mercado” (BIRD, p 16).

Para referir-se à sua atuação no setor educacional, o Banco enfatiza sua decisão de seguir prestando “apoio” e denomina sua política de crédito com expressões como “operações de assistência técnica”, “assessoramento amplo” ou “cooperação”. Entretanto, a rigidez das regras, as condições financeiras e políticas necessárias à concessão de empréstimos e os pesados encargos cobrados evidenciam que os créditos concedidos à educação são do tipo convencional (Altmann, 2002, p. 79) são adicionados ao montante da dívida externa de um país para com instituições internacionais fornecedoras de crédito. Silva (2002) esclarece que os créditos concedidos à educação são frações de crédito econômico que devem ser aplicados em projetos educacionais. A aprovação de empréstimos ocorre em diferentes fases, em um ciclo de negociações entre a equipe do Banco Mundial e o governo federal:

Identificação do projeto, preparação, avaliação da capacidade creditícia, negociações e apresentação à Diretoria Executiva, execução, supervisão e avaliação *ex-post*. Em cada uma dessas fases são elaboradas minutas de negociações: requisitos considerados condições prévias para assinatura de empréstimos, comprovação de acordos de participação com estados, municípios ou instituições, avaliação do potencial de desenvolvimento do país e das reais condições para efetuar pagamentos de suas dívidas. (Silva, 2002, p. 13)

Temos assim uma série de condicionantes à liberação de recursos externos que se conectam aos interesses das instituições financeiras. Dessa forma, emergem das referidas negociações os ajustes necessários à consolidação de reformas que priorizem a livre circulação de capitais e o crescimento do setor privado em áreas até então controladas pelo Estado. No campo educacional são agenciadas discursividades que deslocam o direito social à educação para a ideia de que esta figuraria como qualquer outra mercadoria passível de consumo. Abre-se, assim, como suporte aos governos, o financiamento da educação básica, sob um viés utilitário às necessidades de mão de obra, enquanto aos demais níveis de ensino, opta-se majoritariamente pela participação da iniciativa privada.

Conforme mencionado anteriormente, *Prioridades y estrategias para la educación* faz uso de estudos realizados acerca da relação crescimento econômico e redução da pobreza versus investimento educacional para construir suas análises e encaminhamentos aos países que negociam com a instituição. Entretanto, mesmo citando as fontes para justificar o uso de determinados indicadores que monetarizam tanto os investimentos como os resultados da aplicação destes no setor educacional, reconhecem que a medição de tais taxas engloba diferentes fatores. Tomo, como exemplo, a chamada “taxa de rentabilidade social de investimentos em educação” utilizada para analisar a contribuição da educação para o crescimento econômico via incremento da produtividade individual. Esta seria o resultado da aquisição de habilidades e atitudes de uma pessoa, fruto do acúmulo de conhecimentos adquiridos através da capacitação educacional. Seria possível calcular a contribuição da educação a partir do seu efeito sobre a produtividade, medido pela comparação da diferença de renda ao longo do tempo das pessoas com e sem um determinado tipo de conhecimento, com o custo para a economia de produzir/ofertar tal ensino (BIRD, 1996, p.22-23). Todavia, após exemplos e explicações, o documento reconhece que a taxa de rentabilidade social de investimentos em educação não reconhece todos os benefícios sociais e nem todos os possíveis efeitos.

Indicadores que relacionam formação educacional, investimentos e produtividade, como o mencionado acima, vão ao encontro da teoria do Capital Humano, desenvolvida sob a influência de análises econômicas da chamada Escola de Chicago. O grupo de professores do Departamento de Economia, da Escola Superior de Administração e da Faculdade de Direito da Universidade de Chicago que deu origem ao termo na década de 1950, sob influência do

paradigma econômico neoclássico<sup>29</sup> desenvolveu análises que tomam determinados valores econômicos no intuito de compreender fenômenos e relações sociais, tomando o mercado como parâmetro para decifrar comportamentos de grupos ou indivíduos e buscando, a análise da racionalidade interna, via economia política, da relação custo/benefício a partir do ponto de vista do trabalhador, que faz uso dos recursos/competências que dispõe (Gadelha, 2008).

O termo “Escola de Chicago” continuou sendo usado nos anos 1960 e, sob a liderança de Milton Friedman um grupo de economistas renomados<sup>30</sup> desenvolveu estudos ligados à defesa do livre mercado, desregulamentação da economia, a racionalidade econômica do comportamento humano, entre outros (Gadelha, 2009, p. 145). A teoria do Capital Humano figurou entre os assuntos de maior repercussão desenvolvidos pela Escola de Chicago, ao propor a indissolubilidade entre indivíduo e capital e ao considerar que as aptidões, habilidades e competências configuram-se também em capital pertencente a esse indivíduo. Nessa condição, investir em formação educacional e no desenvolvimento de aptidões consiste também em agregar-lhe certo tipo de capital, o capital humano. Assim, de acordo com a teoria, o investimento em educação passa a ser crucial para aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, maximizando sua capacidade laboral ao desenvolver competências e habilidades próprias às funções demandadas pelo mercado de trabalho. Do mesmo modo, ao ampliar sua capacidade produtiva, o trabalhador amplia também a lucratividade dos donos dos meios de produção.

Cabe salientar que estamos tratando aqui de uma determinada concepção de educação, que reconhece em seu fim, nas palavras do próprio Banco Mundial, em “satisfazer a crescente demanda de trabalhadores adaptados, capazes de adquirir facilmente novos conhecimentos” (p.27), distanciada de outros entendimentos acerca das funções formativas e emancipatórias de educar. A naturalização de um modelo educacional age no sentido de ofuscar a pluralidade de concepções do que pode ser entendido como objetivo final da educação escolar e corrobora com uma cultura de competitividade e conformismo, no sentido de que não há alternativas além das que se colocam. Compete-se para se conseguir um posicionamento no mercado de trabalho, que em nome da “flexibilização”, demanda contínua capacitação a serviço do que exige o

---

<sup>29</sup> Diferentemente das análises do liberalismo clássico que se concentrava no estudo dos mecanismos de produção, de troca, de consumo, de trabalho em termos abstratos, aos teóricos da Escola de Chicago importa a alocação de recursos nessa ou naquela atividade, a relação custo/benefício de quem emprega suas aptidões (Gadelha, 2009, p148).

<sup>30</sup> Entre os integrantes da Escola de Chicago, estão diversos ganhadores de Prêmio Nobel de Economia, a citar, Gary Stanley Becker, Merton Miller, Ronald Coase, Robert Fogel, Robert Lucas. Não proponho aqui discutir a validade de um prêmio criado em comemoração ao tricentenário de um banco, como é o caso do Prêmio Nobel de Economia. Contudo, há que se admitir que ao ganhar tal premiação, os agraciados passam a desfrutar de inegável prestígio internacional.

empregador, distante de qualquer reflexão que proponha outras formas de educação, quiçá de sociedade. Assim, consoante à concepção de formação educacional que propõe o Banco, pautada na teoria do Capital Humano, investir na universalização da educação básica é investir no aumento da produtividade e em trabalhadores que consigam manejar com certa facilidade novas tecnologias, ao mesmo tempo em que angariam para si vantagens diante dos concorrentes. Um exemplo expressivo está no que o texto do documento chama de “capital linguístico”, ou seja, a capacidade de dominar falar, ler e escrever em um ou mais idiomas é um aspecto importante do capital humano, que se converte em possibilidades àqueles que tiveram acesso a essa formação linguística ou em dificuldades a grupos que por razões diversas não dominam seja o seu idioma nativo ou outras línguas.

O documento naturaliza a acentuação da desigualdade gerada pelas novas dinâmicas de mercado e pela adoção de tecnologias que acabam por descartar os trabalhadores que não se adaptarem às mudanças constantes. Toma como solução o aumento geral dos níveis de educação gerador de força de trabalho especializada e a inserção nos currículos escolares de uma variedade de conteúdos tecnológicos, a exemplo do que vem sendo feito pelos países da Ásia Oriental e países membros da OCDE (p.29). Nesse sentido, as próprias transformações do mercado de trabalho seriam as responsáveis por delinear as funções e os conteúdos a serem estudados em cada nível da educação escolar. A realidade educativa passa assim, a partir das recomendações do Banco Mundial, a adequar-se inteiramente aos desígnios do mercado, excluindo problematizações de cunho pedagógico para a elaboração dos eixos curriculares, deixando a cargo de técnicos ou consultores do Banco os rumos das políticas educacionais.

No que se refere à qualidade da educação, o documento define como sendo determinada tanto pelas condições de aprendizagem como a partir da análise dos resultados obtidos pelos estudantes e aponta a adoção de quatro medidas como necessárias às melhorias: a) o estabelecimento por parte dos governos de padrões de desempenho rigorosos; b) suporte ao fornecimento de insumos para melhorar o desempenho; c) A adoção de estratégias flexíveis para a aquisição e utilização dos insumos; d) o monitoramento dos resultados.

Segundo o Banco, a criação de padrões de desempenho deve ser realizada em consenso com pais, educadores, estudantes e ainda, com o processo político, dado o interesse de todos os envolvidos. O texto exemplifica que tal consenso, para a eficácia dos padrões de desempenho, pode ser conseguido por meio de conferências que possibilitem a participação dos envolvidos rumo ao estabelecimento de padrões nacionais do que deve ser ensinado e avaliado. Entretanto, o pretenso consenso apresentado no documento exclui os possíveis embates fruto de opiniões

divergentes e grupos com maior ou menor poder de mobilização em favor de suas causas, naturalizando um desejo unânime e utópico de uma única proposta de ensino, capaz de abarcar pacificamente uma infinidade de desígnios sobre o que e como se ensina e se avalia em ambiente escolar.

Conforme demonstrado, a utilização de termos originários da administração, economia e gestão empresarial passou a ser adotada para a abordagem de conceitos no campo da educação. Nessa linha, o fornecimento e a aquisição de “insumos” são tomados como fatores influenciadores da qualidade educacional. Capacidade e motivação para aprender, os planos de estudo, professores conhecedores e aptos a ensinar suas matérias, tempo para a aprendizagem e as ferramentas necessárias ao ensinar e aprender são, segundo o Banco, os tipos de insumos ligados à “tecnologia da aprendizagem” (p.81).

Especial atenção é dada ao longo de todo o documento à necessidade de monitoramento dos resultados, pois sob a ótica do Banco os investimentos destinados ao setor educacional não apresentavam o retorno esperado na comparação benefícios/custos. Para o Banco, a formação correspondente ao Ensino Fundamental, apontada como prioridade aos países em desenvolvimento e como formação necessária ao “funcionamento eficaz da sociedade”, deverá proporcionar aos estudantes os conhecimentos básicos para sua inserção laboral, com o menor custo possível. No monitoramento de resultados indica como referência uma tríplice análise, utilizada pelos países membros da OCDE: **os resultados obtidos por estudantes**, o que compreende a medição dos conhecimentos em matemática, ciências e leitura, **os resultados do sistema**, referente à formação em nível superior e **os resultados do mercado de trabalho**.

As avaliações de desempenho teriam múltiplos objetivos, servindo a aplicações tanto políticas quanto pedagógicas, como examinar a eficácia e eficiência de políticas públicas, responsabilizar as escolas pelo rendimento dos estudantes, realizar seleções e outorgar certificações, bem como proporcionar informações aos professores acerca das necessidades de aprendizagem dos estudantes individualmente (p.112).

Defendendo a validade dos sistemas de avaliação, o Banco Mundial coloca-se junto a outras agências de crédito como apoiador do fortalecimento das instituições responsáveis por sistemas nacionais de exames e avaliações públicas, pois as informações obtidas “permitirão aos doadores seguir de perto o efeito que produz seu apoio financeiro no importante objetivo de desenvolvimento do rendimento escolar das crianças” (p.114).

Em suma, *Prioridades Y Estratégias para la Educación* materializa para o plano educacional os ajustes estruturais mediados pelo Banco Mundial. Ao tomarmos para análise as

normativas educacionais formuladas na conjuntura de publicação deste documento, percebemos a clara apropriação dos valores disseminados pelo BIRD.

O Documento Básico do Enem, texto norteador do exame publicado em 2001, evidencia conexões claras com os objetivos apresentados em *Prioridades Y Estratégias para la Educación*. A inserção em um “mercado de trabalho cada vez mais competitivo”, a “acelerada dinâmica de tempo”, que exige a “operacionalização de problemas apresentados pela realidade social cada vez mais complexa”, e a influência das “tendências internacionais”, que acentuam a importância da formação geral na educação básica estão entre os princípios norteadores da necessidade apresentada pelo documento de avaliar os estudantes ao término do Ensino Médio. Consoante às determinações da LDB, que também traz em seu texto conformidades com as diretrizes do Banco Mundial, o Enem figuraria como ferramenta de avaliação nacional do rendimento escolar e como instrumento de política pública. Após mais de duas décadas de sua publicação, o documento que compilou as formulações escritas do Banco Mundial ainda ecoa sua influência.

### 3 CAPÍTULO II - A EMERGÊNCIA DO ESTADO AVALIADOR

#### 3.1 INICIATIVAS DE AVALIAÇÃO NACIONAL: PROPOSTAS E PROJETOS

Paralela à sistematização de avaliações nacionais, os projetos e programas propunham a coleta de informações e um mapeamento amplo da “realidade” educacional do país. Data da década de 1930 o esboço de uma avaliação de âmbito nacional direcionada ao setor educacional, mas o interesse governamental em sistemas avaliativos perpassa diferentes momentos do século XX (Freitas, 2005).

É durante o governo do presidente Getúlio Vargas, período caracterizado por uma profunda preocupação institucional acerca dos objetivos da educação como instrumento para a unidade nacional, que o INEP é criado, em 1937. Inicialmente chamado de Instituto Nacional de Pedagogia, o órgão inicia seus trabalhos efetivamente no ano seguinte, normatizado pela com a publicação do Decreto nº 580, agora chamado de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, sob a direção geral de Manoel Bergström Lourenço Filho. Defensor da validade de estudos estatísticos para a educação como forma de se diagnosticar “a medida objetiva do trabalho escolar” e seus “verdadeiros delineamentos” (Filho, 1998, p. 72 apud Freitas, 2007, p.9), Lourenço Filho consolida a estatística como ferramenta de verificação e de pesquisa em educação atrelada ao planejamento educacional ao longo dos anos 1940. Segundo os estudos de Dirce Nei Teixeira de Freitas (2007), em um primeiro momento, as pesquisas desenvolvidas pelo INEP centraram-se em questões de natureza psicopedagógica, com enfoque no indivíduo, a fim de aferir avaliações gerais acerca do sistema educacional como um todo. Nessa perspectiva, a aplicação de testes geraria normas e padrões para mensurar não apenas o aluno, mas a escola, o professor e a administração escolar.

Com a posse de Anísio Teixeira na direção do Instituto em 1952, os estudos convergiram para a busca do “conhecimento da realidade nacional”, com vistas à sua funcionalidade. Teixeira assume um tom bastante crítico ao legado do Estado Novo, responsabilizando a administração centralizada, burocrática e inoperante pelo atraso na educação brasileira, defendendo a ideia de que seria necessário reunir esforços para consolidar a “reconstrução da educação nacional”. Em seus discursos defendia uma organização educacional autônoma e independente, cabendo, contudo, à União



por meio de órgãos de estudo e pesquisa, a manutenção de serviços de informação e intercâmbio, destinados à fertilização mútua dos múltiplos sistemas educacionais e ao desenvolvimento de um saudável espírito de emulação entre as administrações municipais e estaduais de ensino (Teixeira, 1967, p. 83).

Ainda durante seu mandato (1952-1964), Anísio Teixeira agenciou juntamente com a UNESCO a vinda de técnicos estrangeiros para colaborarem nas pesquisas do INEP, quanto a realização de um diagnóstico da situação educacional. Também propôs a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e centros regionais que atuaram em diversos estados.

Freitas (2007, p.15) observa que embora tenha ocorrido um aumento na realização de estudos e pesquisas nos anos pós-1964, em especial nos anos 1970, estes se caracterizam por realizar enfoques econômicos, por exemplo, a educação como investimento, custos educacionais e a relação entre educação escolar e demanda de profissionais. Entretanto, pela deficiência metodológica, muitos estudos apresentados como “avaliações” da situação educacional, não passaram de levantamentos ou descrições.

Ao ampliarmos o olhar para o cenário internacional, acompanhamos o surgimento de avaliações externas e o aumento de políticas de avaliação emergirem nos Estados Unidos na década de 1960, atrelados a preocupação de gestores e formuladores de políticas com o aumento dos gastos públicos com bens e serviços sociais (Farias & Filgueiras, 2007). Os debates da época giravam em torno da utilização dos dados obtidos por meio de avaliações, não só no campo educacional, como instrumentos capazes de garantir a racionalidade dos processos decisórios, a fim de contribuir para legitimar ações governamentais. Nessa conjuntura, foi publicado em 1966 o Relatório Coleman, no qual por meio de pesquisa por amostragem aleatória com estudantes de escolas públicas dos Estados Unidos, o sociólogo James Coleman defende que não existem evidências que relacionem a aplicação de recursos públicos na educação com o rendimento escolar<sup>31</sup> e enxerga na heterogeneidade de escolas cujas crianças possuem baixo nível socioeconômico um fator positivo a corroborar para o desempenho escolar.

---

<sup>31</sup> O Relatório Coleman, realizado a pedido do governo estadunidense, buscou estudar em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam as oportunidades de educação. A partir de uma amostra de 645 mil alunos, distribuídos por cinco níveis de estudos diferentes foram coletados dados sobre as características das escolas, do corpo docente, dos alunos e suas famílias. Foram aplicados cinco grupos de testes, com o intuito de medir competências verbais e não verbais, realizando análises comparativas entre as escolas. Os resultados dessa pesquisa convergiram no sentido de afirmar que as variáveis socioeconômicas, mais do que as intraescolares explicavam as diferenças de desempenho e que crianças de menor nível socioeconômico que frequentavam escolas com clientela mais heterogêneas apresentavam melhor desempenho do que aquelas em situação semelhante em escolas cuja clientela era relativamente homogênea. (Bonamino, 1999)

Na década de 1970, surgem indicadores internacionais de qualidade da educação como o criado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Nos anos seguintes, multiplicam-se os mecanismos e indicadores de qualidade e desempenho educacional, característico do modelo *accountability*, de responsabilização e prestação de contas.

No Brasil a década de 1980 marca a proliferação das discussões acerca da implementação de avaliações educacionais externas, com forte influência de experiências internacionais. O período foi marcado pelo retorno do poder aos civis, em 1985, depois de 21 anos nos quais o poder político esteve nas mãos dos generais-presidentes, momento em que o arcabouço legal encontrava-se fragilizado pelos arbítrios cometidos via Atos Institucionais e formas diversas de violação do Estado de direito, além da ausência de votações diretas para a presidência.

Necessária à reconstrução democrática, a nova Carta Magna, promulgada em 1988, incluiu, em seu Art. 6º., a educação como um dos direitos sociais assegurados a todos os brasileiros. Mais adiante, no Art. 206º., o texto trata dos princípios basilares nos quais o ensino deve ser ministrado, atentando para a garantia de padrão de qualidade na educação. O art. 209 assegura a oferta de ensino à iniciativa privada, desde que, entre outras exigências, seja realizada avaliação da qualidade pelo poder público. Cabe aqui, conforme Freitas (2004, p. 667), a reflexão de que “em um Estado cuja ordem constitucional tem por fundamentos declarados princípios liberais, requerer da iniciativa privada sujeição à avaliação do Poder Público supõe antes que essa ocorra no ensino público”.

Ainda em se tratando do cenário nacional nesse período, e colaborando para a discussão acerca das necessárias transformações e desafios educacionais no país, foram realizadas ao longo da década, entre os anos de 1980 e 1991, as CBEs - Conferências Brasileiras de Educação. Organizadas conjuntamente pela Associação Nacional de Educação (ANDE), pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDS), as conferências colaboraram para as discussões acerca da gestão escolar e das estratégias a serem elaboradas na transformação da educação no Brasil.

De acordo com Luiz Carlos de Freitas (2004), o discurso plural e progressista que perpassou os debates educacionais nos anos 1980, deu lugar ao retorno de ideias conservadoras na década seguinte. Para esse autor, o campo da educação vivenciaria na década de 1990, o retorno a teses positivistas/pragmáticas articuladas em um momento no qual estava em curso a reorganização do processo de trabalho baseado em linhas de produção rígidas, dando lugar à “flexibilização” do processo produtivo, atrelado aos processos de financeirização e

virtualização do capital global. Nesse cenário, emergem conceitos de avaliações externas e de uso de indicadores que fomentam a competitividade em detrimento de análises construídas coletivamente, perdendo-se os debates acerca de qual seria o real sentido da educação.

Nos anos 1990, além das iniciativas federais, estados e municípios passaram a projetar avaliações capazes de fornecer diagnósticos mais precisos acerca de seus sistemas de educação. Em 1991, em Minas Gerais foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). No ano seguinte, o Ceará implementou o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE). O estado de São Paulo cria o SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, em 1996. Em 2000, o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) foi aplicado pela primeira vez naquele estado.

Em paralelo à criação dos sistemas estaduais, um primeiro programa de avaliação nacional, o Sistema de Avaliação do Ensino Público – SAEP, de 1º Grau, foi implantado pelo Ministério da Educação e, a partir de 1992 ficou a cargo do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao MEC. Criado em 1987, o Saep permaneceu em vigor até 1990, ano em que passou a ser chamado de Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica. Segundo documento sistematizador do Plano Nacional de Educação (PNE), publicado pelo MEC em 2008, no qual são detalhadas as avaliações que compõem o Saeb, a criação do sistema de avaliação da educação básica foi inspirada no modelo avaliativo aplicado no Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural, o EDURURAL, financiado pelo BIRD, braço do Banco Mundial e voltado para as escolas da área rural da região Nordeste.

Com o objetivo de se ter um instrumento que pudesse medir a eficácia das medidas adotadas durante a sua execução, estudou-se a elaboração de uma pesquisa que avaliasse o desempenho dos alunos que estavam frequentando as escolas beneficiadas pelo Projeto e compará-lo com o dos alunos não beneficiados. A partir dessa experiência, em 1988, o MEC instituiu o Saep, Sistema de Avaliação da Educação Primária que, com as alterações da Constituição de 1988, passa a chamar-se Saeb, Sistema de Avaliação da Educação Básica. O objetivo do MEC era oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. A primeira avaliação ocorreu em 1990. (Brasil/MEC, 2008, p. 9)

Em suas duas primeiras aplicações, nos anos de 1990 e 1993, participaram do Saeb amostras de estudantes de escolas públicas da rede urbana que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental. Foram avaliados conhecimentos das áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, tendo os alunos das 5ª e 7ª séries também sido avaliados em redação. A avaliação realizada em 1995 passou a ser feita com os estudantes das 4ª e 8ª séries do Ensino

Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, o que corresponderia às etapas finais dos ciclos da escolarização básica. Também figuram como alterações realizadas a partir desse ano de aplicação dos exames a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI) como metodologia para a análise dos resultados, a inserção de alunos da rede privada, a retirada do teste de Ciências, a introdução de um questionário sobre seus hábitos de estudo e informações socioculturais e a participação das 27 entidades federativas (Bonamino; Souza, 2012). Em suas edições seguintes, nos anos de 1997 e 1999, às amostras de estudantes do Ensino Fundamental foram aplicados os exames de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, enquanto para os estudantes de 3º ano do ensino médio os exames eram compostos ainda, por questões de História e Geografia.

Seguiram-se nos anos seguintes, novas alterações. Entre 2001 e 2011, o exame passou a avaliar somente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. E por meio da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, o Saeb foi reestruturado dividindo-se em Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), a chamada Prova Brasil, ambas com aplicação bienal. Atualmente, a Aneb é aplicada em caráter amostral aos alunos das redes pública e privada, matriculados na 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, tendo como principal objetivo a avaliação da qualidade, equidade e eficiência da educação brasileira, apresentando os resultados em nível nacional, regional e estadual. A Prova Brasil (Anresc) tem caráter censitário e é aplicada aos estudantes das escolas públicas que possuem no mínimo 20 alunos matriculados nas fases finais de cada ciclo do Ensino Fundamental. Os resultados da Prova Brasil são disponibilizados por ente federativo e por escola.

Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) também passou a compor o Saeb, incorporada pela Portaria nº 482. Também de caráter censitário, a ANA é aplicada anualmente aos estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, objetivando avaliar os níveis de alfabetização e letramento, com questões de Língua Portuguesa e Matemática, avaliando ainda as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.<sup>32</sup>

Também com foco na alfabetização e inserida nas ações relativas ao Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação, a Provinha Brasil, aplicada pela primeira vez em 2008 é mais um dos instrumentos avaliativos de monitoramento e diagnóstico da educação básica. De

---

<sup>32</sup> Informações disponíveis no portal do INEP, que conta ainda com os resultados dos exames, documentos e relatórios referentes ao Saeb para consultas e *downloads*. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/saeb>. Acessado em 10 de outubro de 2018.

acordo com Plano de Metas e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o Governo Federal então assumiu como meta a necessidade de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. Entre as ações realizadas em prol desse objetivo estão, segundo documento do INEP, a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, antecipando o início do ensino obrigatório de sete para seis anos e a criação de um novo instrumento capaz de fornecer indicadores sobre a competência leitora de alunos e alunas. Assim, a Provinha Brasil passou a ser realizada anualmente em duas etapas, uma no início e outra no final do ano letivo com estudantes matriculados no 2º ano/antiga 3ª série do ensino fundamental de escolas públicas. A partir de 2011, a Provinha passou a incluir o monitoramento das habilidades de matemática, justificada como necessária a um “diagnóstico de alfabetização de uma maneira ampla” e que, ao mesmo tempo permitisse “o desenvolvimento de atividades e a organização da prática pedagógica dessa área de conhecimento” (INEP, 2015).

Inserida nessa tendência de criação de avaliações externas, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nasce como ferramenta avaliativa focada na etapa final da educação básica. Desde sua criação, o Enem não cessou de sofrer modificações, tanto na sua estrutura de aplicação como em seus objetivos, conforme anteriormente abordado. Num primeiro momento, o Enem se propunha a avaliar o desempenho do estudante ao final da educação básica, buscando, segundo seu documento norteador contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade e “possibilitar referência de autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e inserção no mundo do trabalho” (Brasil, 2002). Entretanto, antes mesmo de ser criado, percebe-se no discurso de seus idealizadores a intenção de usar os resultados do Enem como alternativa aos vestibulares. Em 1997, ano anterior a primeira aplicação do Enem, o Conselho Nacional de Educação (CNE) recebeu do então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza a proposta de reforma no ensino secundário, na qual já previa a realização de uma prova nacional que, dependendo do interesse das instituições de ensino superior, poderia ser usada para o acesso a cursos de graduação. No mesmo ano, a Diretora do INEP declarou que “à medida que o Enem for sendo implantado, teremos a possibilidade de medir o valor adicionado pelo Ensino Superior” (*Folha de S. Paulo*, 7 jul. 1997). Entretanto, nesse momento inicial, a baixa adesão de universidades teve como consequência o desinteresse por parte dos concluintes do Ensino Médio a prestarem a prova. Com cerca 1,5 milhão de estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Médio, apenas 157,2 mil, cerca de 10%, realizou a inscrição para o exame.

Por parte das universidades, havia grande desconfiança quanto a uma possível adesão a utilização dos dados. Para a coordenadora do vestibular da Universidade Estadual de Campinas

(Unicamp), Maria Bernadete Marques Abaurre, as universidades públicas deveriam “proceder com cautela, observando esse exame para ver o que ele traz, como será realizado e avaliado” e que “em uma universidade do porte da Unicamp, seria irresponsabilidade tomar uma decisão como a de passar a utilizar os resultados dos exames”. (*Folha de S. Paulo*, 30 ago. 1998).

Em 2004 foi criado o Programa Universidade para Todos (ProUni), pelo qual foram disponibilizadas bolsas em instituições de Ensino Superior particulares, que teriam na nota do Enem sua forma de concessão. No ano seguinte, em sua oitava edição, o Enem viu dobrar o número de inscritos, alcançando três milhões de inscritos e 2,2 milhões de participantes.

Com as reformulações do exame aplicadas a partir de 2009, reforça-se o discurso segundo o qual, além de avaliar, o Enem buscaria “democratizar as oportunidades de acesso à educação superior”, tendo em vista que o exame consolidar-se-ia como ferramenta de acesso a programas governamentais e como complemento ou alternativa ao sistema de vestibulares. Em 2012, o Enem passou também a certificar a conclusão do Ensino Médio aos maiores de 18 anos que alcançassem no mínimo 450 pontos em cada uma das áreas avaliadas e 500 pontos mínimos na nota de redação.

Até então, a certificação era realizada, desde 2002, por outro exame, o Encceja – Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos, também sob responsabilidade do INEP. O exame, de participação voluntária e gratuita destinava-se aos jovens e adultos residentes no Brasil e no Exterior, que não tiveram a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental ou Médio em idade adequada. Como o novo Enem passou a certificar o Ensino Médio, as avaliações do Encceja Nacional restringiram-se a certificação do ensino fundamental, para aqueles ou aquelas que, nas datas das provas, tenham no mínimo quinze anos completos, ocorrendo até 2016.<sup>33</sup>

Como demonstrado anteriormente, a partir principalmente da década de 1990, o Brasil acompanhou a criação de sistemas de avaliação e de coleta de informações sobre a educação em todos os níveis de ensino. Todavia, entre 1995 e 2002, a partir dos dados disponibilizados pelo INEP observou-se que as médias abaixo dos índices considerados satisfatórios quanto às habilidades e competências em cada nível de ensino foram uma constante, ao longo do período de coleta de dados por meio da aplicação dos exames. (Coelho, 2008). Há que se considerar a

---

<sup>33</sup> Na edição de 2017 o Enem deixou de certificar o Ensino Médio, retornando para o Encceja tal função. Segundo a então presidente do INEP Marina Inês Fini, “o exame não foi preparado para fazer esse tipo de avaliação”. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/11/novo-enem-nao-deve-certificar-conclusao-do-ensino-medio> acessado em 14 de abril de 2017.

entrada na educação escolar de camadas sociais anteriormente sem acesso à escola, e em nome da universalização, a qualidade apregoada nos discursos legais teria ficado em segundo plano.

Outra observação diz respeito aos referenciais que evidenciam que quanto mais se avança nos ciclos, mais baixas são as médias apresentadas. Tal diagnóstico se deu a partir das análises de outro indicador avaliativo, o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, no qual são aferidas as notas de Língua Portuguesa e Matemática das avaliações realizadas pelo Saeb ao final dos ciclos da educação básica (5º ano, 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) e os índices de fluxo escolar, ou seja, a relação das matrículas com as aprovações e repetências. De acordo com o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, a qualidade da educação básica passaria a ser aferida objetivamente com base no IDEB e caberia ao INEP a realização do cálculo, a divulgação dos resultados e o envio aos entes federativos que aderirem ao Compromisso de informes, com indicação de meta a atingir e respectiva evolução no tempo (Brasil. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007). Ainda conforme o documento, o IDEB passaria também a ser o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas.

Com a divulgação dos resultados do IDEB e do Enem, surgem críticas quanto a elaboração de ranqueamentos que passaram a ser divulgado a partir de 2006, tendo em vista o trato mercadológico dado a educação. Nesse sentido, a elaboração de *rankings* e a utilização destes, principalmente por escolas particulares, orientaria os “consumidores” em suas escolhas por esta ou aquela escola, tendência consoante à ideia de economia de mercado autorregulada e que, no campo da educação, atenda às demandas tanto de formação para o mercado de trabalho como de formação propedêutica e meritocrática, o que diferencia o ensino ofertado às camadas mais pobres daquele acessível apenas às camadas mais elitizadas.

Ao longo das duas últimas décadas, são inegáveis os avanços na coleta de informações acerca da educação básica no Brasil, com o desenvolvimento de diferentes indicadores e as possibilidades de análises a partir do cruzamento de informações, assim como os avanços na universalização da educação básica. Também é inegável o fato de que o percentual de jovens e crianças frequentando a educação básica atingiu níveis nunca alcançados antes. Entretanto, o debate acerca do processo de exclusão, sofrido dentro e fora da escola, parece dar lugar a medições de qualidade sob parâmetros distantes de balizas que se apoiem nas conjunturas sociais e pedagógicas e acabam por legitimar a lógica competitiva, individualista e que responsabiliza o aluno ou aluna por seu “fracasso” ou o “sucesso” escolar.

O Estado assumiu cada vez mais um perfil intervencionista e o fez também por meio das políticas de avaliações sistêmicas, estando os parâmetros de qualidade propostos pelas normativas conectados aos referenciais mercadológicos e meritocráticos. E, mesmo sob parâmetros qualitativos que tendem a supervalorizar os resultados, os avanços efetivos na educação básica ocorrem a passos curtos.

### 3.2 A PRÁTICA AVALIATIVA: JUSTIFICATIVAS E APROXIMAÇÕES

Não há como abordar a temática avaliação sem ressaltar a pluralidade de concepções que podem ser adotadas e as polêmicas que podem ser geradas sobre o assunto. Tanto na construção de questões como “o que” e “para que” se avalia como “o que se fará com os resultados” não há unanimidade. Identifica-se ainda, outro viés, o da temporalidade, ao situarmos no tempo a aplicação deste ou daquele modelo de avaliação deparamo-nos com os objetivos que orientam o processo avaliativo em uma dada época. Quanto às avaliações em larga escala, compreendemos ser necessário situar diferentes perspectivas, a fim de desfazer qualquer pretenso determinismo simplificador acerca da implementação de um modo de avaliar que ultrapassa as paredes da escola e é dirigido pelo Estado. Por isso, tomo como necessário situar historicamente a emergência de justificativas teóricas que enxergaram na avaliação educacional em larga escala uma prática útil à fiscalização e ao controle do Estado, além de ensejarem o estabelecimento de padrões de qualidade. Nesse sentido, buscamos ressaltar que mesmo havendo influência de organismos e tendências internacionais, o cenário nacional corroborou, em certa medida para o desenvolvimento da proliferação de sistemas avaliativos nas décadas finais do século XX.

Contemplarei aqui duas temáticas que se conectam às avaliações externas, cada uma a seu modo. Primeiramente, situarei a trajetória da gestão democrática, tema que ganhou relevo nos debates e disposições normativas a partir da década de 1980 e que se conecta as avaliações em larga escala por seu princípio de estabelecimento de padrões de qualidade e de controle da sociedade sobre o Estado, com o conseqüente fortalecimento da atuação cidadã e da própria democracia. A seguir será abordado o conceito de *accountability*, ou sistemas de responsabilização, que quando direcionado ao setor educacional enxerga no uso de um sistema de avaliação possibilidades de aplicação de incentivos e sanções aos responsáveis pelos resultados. Proponho, nesse momento, elucidar diferentes concepções, que aparecem na tessitura da construção do amplo aparato avaliativo que se formou no final do século XX.



Infelizmente, os marcos temporais que assinalam o término de períodos autoritários não asseguram o fim de todas as suas práticas. Todavia, são em momentos como o de reconstrução do Estado democrático de direito, vivenciado pelo Brasil após 1985, em que vemos suscitar em diversos setores da sociedade discussões acerca da ampliação da participação popular rumo ao fortalecimento de instituições efetivamente democráticas. Nesse contexto, forças distintas tentam inscrever na cena pública suas pautas reivindicatórias, num panorama em que, além da herança deixada pelo uso de práticas autoritárias no cenário político e jurídico, o regime ditatorial manteve e ampliou questões a serem enfrentadas na área social, legou desajustes na economia e não conseguiu enfrentar com resultados significativos a precariedade no campo educacional, nos sistemas de saúde e de saneamento.

Após o fim da ditadura instaurada em 1964 com o golpe civil-militar, a década de 1980 viu emergir expectativas de consolidação do Estado de direito e de práticas democráticas também aplicadas ao campo da educação. A Constituinte iniciara seus trabalhos em tom de otimismo em 1986 e após mais de dois anos, tanto de envolvimento popular por meio de consultas à sociedade e setores organizados, como de disputas dos grupos de Congressistas Constituintes pelos termos finais da redação, foi promulgada a Carta Magna da chamada “Nova República”. Em meio aos anseios advindos da busca pela reconstrução das instituições democráticas, a gestão democrática para a educação pública foi debatida e defendida por entidades da área educacional como nas Conferências Brasileiras de Educação (CEBs), no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) e em Congressos Nacionais de Educação (CONEDs).

A gestão democrática da educação pública materializou-se na Constituição de 1988, sendo reforçada na LDB de 1996. Contudo, se as normativas a inscreveram na forma de lei, deixaram a cargo dos sistemas de ensino estadual e municipal a tarefa de definir, de acordo com as suas peculiaridades e com a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar, as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica. Consolidada na esfera da legislação verificou-se, entretanto, na esfera prática a proliferação de medidas e mecanismos e o alargamento de sentidos atribuídos ao conceito, ou mesmo a falta de clareza em seu uso, atribuindo-lhe noções genéricas e distanciadas dos princípios estabelecidos nas disposições normativas (Alves; Freitas, 2008). Observou-se também a aproximação discursiva entre os termos gestão e gerenciamento, no sentido de comando e controle tecnocrático-autoritário do trabalho de pessoas ligado à gestão empresarial. Contudo, na conjuntura das Conferências Brasileiras de Educação (CEBs), ocorridas entre 1980 a 1991, o termo emergia

atrelado justamente a uma nova forma de pensar o sistema educacional, em oposição ao conservadorismo dominante, centralizador e autoritário, para que se estabelecesse, via reflexão e ação, uma efetiva transformação social (Freitas, 2007).

Assim, viria ocorrendo desde os anos 1980 uma proliferação da adjetivação do conceito, de modo que atualmente seria “preciso um esforço teórico para que se possa apreender não só o emprego desse termo, mas principalmente a lógica e os fundamentos de sua qualificação” (Freitas, 2007, p. 502). Atrela-se ainda à falta de clareza conceitual os entraves à efetiva participação na política pública, o que acaba por reduzir a gestão democrática na maioria dos casos a mero discurso.

Diversos autores (Bastos, 1999; Cury, 2002; Oliveira, 2000; Paro, 2016) ressaltam a “participação” como elemento central à gestão democrática e apontam em suas concepções particularidades na forma como se daria o envolvimento. Contudo, não se pode reduzir a gestão democrática à participação, pois esta é composta de práticas, relações e compromissos que acabam por pluralizar o termo, compreendendo-se assim que como não existe apenas uma concepção de gestão e de democracia, da mesma forma, não pode haver uma única concepção de gestão democrática.

Para Freitas (2003) a gestão democrática da educação pode ser entendida como um processo de cunho político-pedagógico e administrativo, no qual relações de poder estabelecidas na prática educacional convergem para a transformação da realidade ao tomarem uma configuração democrática. Ou seja, se dá por meio de um *processo* e está atrelada tanto à *relação* entre os envolvidos como à *ação* que visa a *transformação social*. Se algumas discussões e projetos que antecederam a promulgação da LDB 9394/96 convergiam para o uso da avaliação da educação como ferramenta cara à gestão democrática, pois estabeleciam conexões possíveis entre o controle e a fiscalização do Estado, tendo no estabelecimento de padrões mínimos de qualidade um orientador da política educacional, a nova Legislação, mesmo dispondo sobre o tema, não propôs qualquer forma de participação na construção dos sistemas avaliativos. A formação democrática e autônoma de um Conselho Nacional de Educação também não se materializou. Em 1988, foi apresentado projeto de LDB pelo deputado Otávio Elísio, no qual o Conselho deveria ser formado por um terço de indicações do Ministro da Educação, um terço pela Câmara Federal e um terço pelas entidades representativas do magistério, devendo funcionar em caráter deliberativo e legislativo, com autonomia econômica, financeira e administrativa. O que prevaleceu anos depois na LDB de 1996 foi a manutenção de um Conselho de caráter consultivo, com conselheiros nomeados pelo Ministro da Educação, com a inclusão de alguns nomes sugeridos por entidades do magistério.

Atreladas à preocupação com a qualidade e ao montante de recursos destinados à educação, sob uma outra perspectiva estão as chamadas políticas de *accountability*, ou políticas de responsabilização. Tais políticas estimulam que sejam coletados dados e medidos índices de desempenho no setor educacional, para, a partir dos resultados e de sua divulgação dos mesmos, responsabilizar pelo êxito ou fracasso os membros da equipe escolar responsáveis pelo desempenho das instituições de ensino. As avaliações em larga escala serviriam, assim, como ferramenta útil a esse tipo de política, que além de encontrar responsáveis pelos resultados insatisfatórios, via na adoção de exames e na análise de seus resultados maneiras de ampliar a relação entre eficiência do ensino e formação, com vistas à competição para um mercado global, que exige trabalhadores capacitados para lidar com a flexibilização exigida.

Tanto nos Estados Unidos como na Inglaterra, os dois principais expoentes na aplicação de políticas de responsabilização no campo educacional, as experiências com tais medidas datam da década de 1980. Todavia, desde a década de 1960, os estudos realizados pela Associação Internacional para a Avaliação do Progresso Educacional (IEA) e a divulgação de seus resultados fomentavam discussões a respeito das implicações decorrentes de desempenhos considerados insatisfatórios, quando realizada a comparação entre países (Brooke, 2006).

Na Inglaterra, o cenário de implantação de políticas de responsabilização ocorre na conjuntura da reforma educacional empreendida durante o mandato da primeira ministra Margareth Thatcher, eleita pelo Partido Conservador, quando foi criado um sistema de avaliação de desempenho dos alunos aplicado ao final de cada etapa curricular. Também é desse período a criação de um currículo nacional comum, até então inexistente nesse país. Entretanto, a divulgação de ranqueamentos sofreu duras críticas por não levar em consideração as diferenças socioeconômicas dos alunos na aferição de resultados comparativos entre escolas e o grande entusiasmo com as políticas de responsabilização foi abalado (Brooke, 2006).

Nos Estados Unidos, as políticas de responsabilização têm encontrado terreno fértil devido à divulgação de dados que apontam o declínio nos padrões educacionais, tornando-se obrigatórias em 2001, durante o governo Bush. Atualmente, todos os estados norte-americanos possuem leis que estipulam padrões curriculares e a realização de testes se faz por meio de diferentes metodologias, com a publicação e comparação dos resultados por escola. O regime de recompensas às instituições exitosas e de sanções, que incluem o fechamento de escolas que não alcançarem os padrões mínimos determinados, também ocorre em alguns estados (BROOKE, p. 379). Brooke ressalta ainda que historicamente existem diferentes modalidades de responsabilização de acordo com a aplicação realizada pelas diferentes instituições e com o

comportamento exigido dos envolvidos. Contudo, o modelo mais recente e mais utilizado é pautado na decisão das autoridades de tornar públicos os resultados de nível de desempenho das escolas, na aplicação de testes padronizados, no estabelecimento de padrões e critérios para analisar as informações coletadas e nos critérios para o estabelecimento de consequências, sejam elas incentivos ou sanções.

Os termos em inglês *low stakes* e *high stakes* são recorrentemente usados para denominar as políticas de responsabilização branda e forte. Consideram-se *low stakes* as políticas com consequências simbólicas, em que pode haver divulgação dos resultados, mas sem penalizações aos professores ou as escolas. Nas *high stakes*, além da divulgação de resultados, também há consequências materiais como bônus remuneratórios ou sanções (Bonamino; Souza, 2012). Luiz Carlos de Freitas (2013) discorda dessa classificação, pois todas as políticas de responsabilização acarretam consequências que não podem ser medidas como “leves” ao envolver uma gama tão grande de sujeitos, entre estudantes, professores e a comunidade escolar.

Conforme já tratado, há que se considerar a influência de agentes externos na difusão de políticas educacionais, como a ação de organismos internacionais que pressionam pela aferição de resultados e o controle dos gastos públicos. Todavia, sem a viabilidade de agentes internos que enxerguem no monitoramento de resultados um caminho para a melhoria da qualidade, as políticas de responsabilização não se desenvolveriam. No Brasil, a divulgação dos resultados do Saeb sobre os níveis de desempenho dos estudantes brasileiros em Matemática e Língua Portuguesa e os resultados da participação do Brasil no *Programme for International Student Assessment* (PISA) vêm estimulando debates acerca da qualidade da educação no país e dos ínfimos avanços realizados, mesmo com a ampliação dos investimentos públicos em educação. Nesse cenário, surgem defensores de políticas de responsabilização e iniciativas de estados e municípios que implementam políticas de *high stakes*. Surgem também, reflexões acerca do viés negativo da aplicação de tais medidas. Freitas alerta, contudo, que há uma distância entre a imposição de medidas punitivas e o descaso com a responsabilidade educacional, pois, em se tratando de educação, é necessário considerar formas de responsabilização menos verticalizadas, diferenciando a cultura de avaliação da auditoria sobre as escolas e os profissionais da educação. E assim como nos Estados Unidos, para esse autor, ocorre no Brasil a formação de uma cultura do “básico”, de considerar o “padrão mínimo” a ser alcançado, o que acaba por excluir tanto os estudantes que apresentam alto nível de aprendizagem quanto aqueles que se situam muito abaixo do esperado. Com o aumento de matrículas ocorrido nos anos 1990, atingimos índices nunca antes apresentados quanto à

universalização da educação básica. Assim, camadas populares foram inseridas na escola e os reflexos apareceram inevitavelmente nos indicadores. Em discordância a Brooke e seus estudos favoráveis à implementação de políticas de responsabilização, Freitas questiona como podemos conceber que, na conjuntura brasileira sejam aplicadas sanções nesse cenário, principalmente tendo em vista que os resultados das políticas de *high stakes* são insatisfatórios? Para esse autor o tema ainda carece de estudos que comprovem sua eficácia:

Não posso mexer com a vida de milhares de escolas, milhares de professores, milhares de alunos, pais de alunos com uma ideia que não tem suporte tendencial. (...) Não podemos aplicar procedimentos duvidosos a redes inteiras com base em uma petição de princípio: pede-se que se acredite, que se tenha fé de que se alcançarão bons resultados. Nisso não posso acompanhá-lo, embora compartilhe da liberdade acadêmica que todos temos em nossas universidades e instituições para fazermos as pesquisas que acharmos convenientes (Freitas, 2013, p. 356).

Também há críticas que alertam para as consequências das políticas de responsabilização para o currículo escolar. Bonamino e Souza (2012) defendem que ao estimular a concentração de esforços nos conteúdos que possam ser avaliados nos exames de medição de desempenho, outros conteúdos, inclusive de caráter não cognitivos, passam a ser desconsiderados, ocorrendo então o estreitamento do currículo. Não há como avaliar a formação realizada em sala de aula quando ampliamos o entendimento do conceito de currículo escolar. Também há que se considerar os efeitos sobre as pretensões de unificação/padronização dos conteúdos estudados em nível nacional. Nos casos de sistemas de avaliação estaduais como o SARESP, aplicado no estado de São Paulo no qual os resultados convergem para a distribuição de recursos e bonificações salariais, pode ocorrer ainda, o reforço de sistemas tradicionais de avaliação puramente pautados na aplicação de provas e testes (Arcas, 2009) que têm nos exames o foco da aprendizagem.

Focadas em questões referentes à medição de desempenho e como mecanismos auxiliares na construção e reconfiguração de novas políticas públicas, as avaliações nacionais realizadas sob a responsabilidade do INEP nascem e se desenvolvem atreladas a outras práticas e tendências no campo educacional. Enquanto observamos na parte documental das avaliações a preocupação com a qualidade escolar, ao se propor um olhar conjuntural a ser realizado nos exames nacionais, que congregue a avaliação do ensino, da aprendizagem e do sistema, efetiva-se nas provas aplicadas o desempenho dos alunos como a ferramenta norteadora para a realização de análises que geram classificações parciais, como no caso do Enem, o

ranqueamento de instituições de ensino, que vinha ocorrendo até a edição de 2016.<sup>34</sup> Mesmo que os exames forneçam importantes diagnósticos sobre a situação educacional, uma série de especificidades precisariam ser levadas em conta para a elaboração de análises mais profícuas que resultassem em políticas postas em prática, a começar pela aferição socioeconômica. Cabe lembrar que o Ideb faz uso de informações conjuntas do Censo Escolar e os resultados da Prova Brasil, que avalia com foco na leitura e resolução de problemas matemáticos, mas que está longe de fomentar uma prática participativa provocadora de mudanças como propõe uma gestão democrática.

Também vale ressaltar que as políticas avaliativas aparecem ainda como resposta a normativas anteriores à criação dos sistemas avaliativos em curso, como a prevista pela Constituição Federal de 1988, que versa acerca da liberdade de ensino à iniciativa privada, desde que devidamente autorizada e avaliada pelo poder público. Tal medida foi ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação em seu artigo 9º, inciso VI, que estabelece que a União incumbir-se-á de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino” (Brasil, 1996).

Evidencia-se ainda, outra questão a partir da criação das políticas avaliativas no campo da educação. Ao considerar que em parceria com Estados, o Distrito Federal e a Municípios, a União é responsável pela maior parcela de oferta de vagas da educação básica, quando realiza avaliações amostrais, produz também uma autoavaliação. Percebe-se, contudo, que a partir da divulgação dos resultados dos exames, diferentes narrativas são construídas e corroboram para a implementação de políticas de responsabilização focadas nas escolas públicas. Entretanto, os resultados das escolas particulares que, de acordo com a Constituição e LDB devem ser foco de fiscalização e controle do Estado, passam à margem das discussões.

Na esteira das discussões suscitadas pelos resultados, transbordam as possíveis análises realizadas pelos institutos promotores das avaliações e a imprensa faz uso reiteradas vezes de comparações entre as escolas públicas e particulares, construindo a falsa ideia de que haveria um equilíbrio numérico entre tais instituições ou mesmo que há certa concorrência entre elas, como pode ocorrer entre as instituições de ensino superior. Fato é que menos de 10% dos alunos

---

<sup>34</sup> Em março de 2017, a então presidente do INEP, Maria Ines Fini, anunciou o fim da divulgação do ranking do Enem por escolas alegando ser uma reivindicação antiga dos especialistas em educação, principalmente pelo fato de que o ranqueamento era usado como propaganda por instituições particulares que chegavam a criar turmas com os estudantes mais bem colocados e que os resultados do Enem não se referem às escolas e sim aos estudantes. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-03/mec-determina-fim-do-enem-por-escola-prova-foca-na-selecao-do-ensino> acessado em 24 de abril de 2017.

matriculados no Ensino Médio, que é aqui objeto privilegiado de análise, estão na rede particular e que tanto a escola particular como a escola pública têm seu nicho de atuação. Tendo em vista a renda das famílias que possuem seus filhos matriculados em escolas públicas e o valor das mensalidades cobradas por escolas particulares, são desfeitas quaisquer ilusões de competitividade entre o público de uma ou outra.

Da mesma forma como observamos o uso dos dados de avaliações externas em chamadas publicitárias pela escola particular, percebe-se a construção de narrativas depreciadoras da escola pública por parte de veículos da grande imprensa, que acabam por priorizar a divulgação dos resultados, em detrimento de discussões acerca do processo de sucateamento da educação ou da pluralidade de concepções acerca do que venha a ser entendido como uma educação de qualidade. Nesse sentido, as análises aqui realizadas concordam com o que propõem Luiz Carlos de Freitas, ao atentar para a cautela necessária quando se faz uso dos resultados de avaliações em larga escala para responsabilizar professores e escolas por resultados considerados insatisfatórios, ao se aplicar a lógica empresarial que versa conforme a meritocracia, transformando sujeitos de direito em meros competidores.

### 3.3 A INSCRIÇÃO DO ENEM NA CENA PÚBLICA

Embora o exame tenha sido realizado a partir de 1998, a primeira ocorrência do termo “Enem” no jornal *Folha de S. Paulo* foi identificada em 3 de julho de 1997. Em matéria intitulada “2º grau terá provão para avaliar escolas” o jornal informava que ainda naquele ano, uma avaliação seria aplicada aos estudantes da última série do então 2º grau da rede pública de dez estados brasileiros. Na realidade, o “provão” do qual trata o título da reportagem remetia especificamente a essa prova e mencionava que o Exame Nacional do Ensino Médio, a ser aplicado em 1998, diferenciava-se do referido “provão”, pois este se concentraria “na avaliação das escolas”. O próprio Enem passaria a ser chamado inicialmente pelo jornal de “provão do Ensino Médio”, em referência ao “Provão”, como então chamado, também no âmbito da imprensa, exame aplicado aos estudantes do Ensino Superior, o Enade.

Em julho de 1997, o Enem é novamente mencionado como componente das mudanças propostas para o Ensino Médio, apresentadas pelo ministro Paulo Renato Souza ao Conselho Nacional de Educação. Ainda em novembro daquele ano, a então presidente do Inep, Maria Helena de Castro sinalizou para o uso do Enem como “credencial de acesso” ao Ensino Superior. Assim, ao longo do tempo e com a consolidação do Enem como prova realizada

anualmente, a *Folha* estabeleceu em suas páginas reiteradas vezes espaços para informações sobre o exame. E embora oscilando entre momentos de maior ou menor cobertura, desde sua criação, o Enem manteve-se como temática presente nas páginas da *Folha de S. Paulo*.

Ao realizar a análise serial da cobertura, cujo enfoque recaia primordialmente sobre o Enem, constatei que a abordagem poderia trazer informações diretas aos leitores e leitoras sobre o tema, como locais e datas para inscrição e realização das provas, explicações sobre o que é e para que serve o exame, ou ainda, quais instituições de Ensino Superior aderiram ao uso da nota em seu processo de seleção. Análises mais elaboradas sobre o perfil das provas, com críticas e elogios tecidos por seus jornalistas e colunistas recorrentes, bem como a exposição de pontos de vista de profissionais da educação e o posicionamento de políticos, professores e estudantes também engrossaram o número de edições que contemplaram a temática. Embora todas as ocorrências de reportagens sobre o Enem encontradas durante o levantamento realizado para a presente pesquisa tenham sido catalogadas, este segundo grupo, no qual se enquadram as análises mais profícuas, recebeu maior atenção, tendo em vista que, a partir de sua leitura, foi possível interpretar quais foram os desdobramentos mais recorrentemente agenciados sobre o tema.

A partir da análise das reportagens do jornal, infere-se que determinados fatores contribuíram para o interesse da *Folha* em manter seus leitores e leitoras atualizados a respeito de temáticas referentes ao Enem. Três hipóteses sobrepõem-se: (I) a demanda por parte do público leitor por informações sobre o Enem e, como consequência, (II) o aumento do número de publicidades vinculadas ao tema. Considera-se ainda, (III) o viés ideológico do jornal e seus interesses na manutenção de um determinado modelo de educação, que perpetua uma determinada imagem de sociedade.

No que se refere à demanda (I), podemos tomar a própria iniciativa do governo em promover ações para ampliar o número de participantes como fator a ser observado, pois, conseqüentemente foi ampliado o público interessado no tema. Diferentes veículos midiáticos foram mobilizados para divulgar o exame, com propagandas realizadas via rádio e televisão, tendo o próprio jornal informado aos seus leitores sobre o empenho do governo FHC em explicar à população do que se tratava a nova avaliação nacional. Em 25 de maio de 1999, o jornal informou que a partir daquela data, o governo desenvolveria campanha em diferentes mídias para divulgar o exame que, além de avaliar as habilidades adquiridas pelos estudantes do Ensino Médio também poderia “funcionar como uma alternativa de ingresso as universidades (*Folha de S. Paulo*, 28 mai. 1999, p 5).



Em diferentes participações na *Folha*, o próprio Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, expressou seu interesse em consolidar a “cultura da avaliação” (*Folha de S. Paulo*, 27 ago. 1999, p. 3; *Folha de S. Paulo*, 21 dez. 1999, p 3.) no país com o intuito de garantir avanços qualitativos e quantitativos necessários à área. E, para isso, fez uso constante da imprensa escrita, por meio de artigos e entrevistas publicados ao longo de todo o período no qual esteve à frente da pasta, a saber, os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Outra questão a ser considerada remete ao fato de que, em 2001, a inscrição do Enem deixou de ser cobrada de estudantes da rede pública e de estudantes da rede privada que comprovassem baixa renda. Tal medida ampliou significativamente o número de inscritos, que, segundo dados do Inep, passou de 390.180 em 2000 para 1.672.949 no ano seguinte e consolidou o Enem como uma das avaliações com a maior adesão no país. Conseqüentemente, com o aumento da abrangência do exame e a possibilidade de utilizá-lo como ferramenta de acesso ao Ensino Superior em um número cada vez maior de instituições, a cobertura midiática acerca do exame, bem como a exposição de declarações de representantes de órgãos oficiais, foi ampliada.

É importante lembrar que mesmo antes da finalização da LDB 9394/96, por meio de medidas provisórias e iniciativas de cunho político-administrativo, o Poder Executivo atuou no sentido de garantir o caráter normativo dos sistemas de avaliação e coletas de informação (SILVA, 2007). O Saeb, realizado pela primeira vez em 1990, mas efetivamente criado anos depois pela Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994, ainda durante o governo do presidente Itamar Franco, é o exemplo mais significativo das preocupações governamentais com a organização de um amplo sistema de medições e coleta de informações sobre a educação, em nível nacional naquela década. Nos anos seguintes, consolidou-se um complexo sistema de regulação, com vistas à atuação do MEC como produtor e disseminador de informações educacionais, atuando também no aperfeiçoamento de programas de avaliação, do qual o Enem faz parte. Infere-se ainda no processo de consolidação no país dessa “cultura avaliativa” referenciada pelo ministro Paulo Renato, as iniciativas estaduais de aferição de resultados, tratadas no capítulo anterior.

Conforme exposto, o número de instituições que aderiram ao uso da nota do Enem parcial ou integralmente também aumentou ano após ano. Desde 2000, USP e Unicamp adotaram-na parcialmente, computando peso de  $\frac{1}{4}$  sobre a nota final do vestibular àqueles que optassem pelo uso da pontuação obtida no exame. O uso da pontuação do Enem, nesse primeiro

momento e nessas universidades, ficava condicionado à intenção declarada pelo candidato no preenchimento do cartão de respostas do vestibular das referidas universidades e à possibilidade de colaborar positivamente na nota final. Caso contrário, o resultado não computaria no cálculo da nota, considerando-se apenas a pontuação obtida no vestibular. Em outras palavras, a nota do exame só seria considerada caso beneficiasse o candidato. Compreende-se assim, a pertinência de reportagens que repetidas vezes se detinham a explicar alterações no acesso ao Ensino Superior, fomentadas pela inclusão dos resultados do Enem no cálculo final ou parcial nas notas dos vestibulares.

Em diferentes momentos, a *Folha* tratou de explicar as diferenças do Enem em relação aos vestibulares tradicionais, além de atualizar constantemente o número de instituições que aderiram ao uso da nota. Como matéria de capa do caderno FOVEST temos um exemplo pertinente em outubro de 2001. Sob o título “O que o Enem muda na sua nota”, a reportagem informa que naquele ano, o exame seria aceito por 144 das 1.271 instituições de ensino no país, incluindo as públicas, e que seria “um termômetro para que o vestibulando saiba em que matérias está bem e em quais precisa reforçar seus estudos”. Mais adiante, explica o porquê de se tratar de um exame “bem diferente da prova seletiva da maioria dos vestibulares”:

O vestibular tradicional exige conhecimento de fórmulas, nomes e datas, já o Enem é uma prova interpretativa e interdisciplinar, isto é, para resolver uma questão o aluno pode misturar conceitos de biologia, física, matemática e de português. Isso porque o objetivo do Enem, não é o de selecionar, como no caso dos vestibulares (*Folha de S. Paulo*, 31 out. 2000, p 3).

A cobertura acerca dos vestibulares já era realizada pela *Folha*, principalmente por meio do caderno FOVEST, priorizando o vestibular da Fuvest, em cadernos especiais e ao longo do jornal, com informações sobre os exames, resolução de questões, listas de aprovados etc. Ao longo da pesquisa, foi possível notar que as matérias referentes ao Enem também foram tratadas com frequência no caderno Cotidiano, que, segundo informações do próprio jornal, é o caderno que faz a cobertura dos principais fatos nas áreas de educação, urbanismo, violência, saúde pública, ambiente, administração pública e comportamento.

Outro aspecto percebido remete à associação indireta do Enem com reportagens que possuíam como foco principal outras temáticas. Exemplo emblemático ocorre em janeiro de 2004, quando, sob o título “Vagas à vista”, a *Folha* apresenta dados sobre as vagas remanescentes e a possibilidade de acessá-las por diferentes formas, inclusive, via nota do Enem:

Segundo dados no Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), do Ministério da Educação, 45% das vagas disponíveis nas instituições privadas de São Paulo não foram preenchidas em 2002. Um contraste e tanto com o ensino público, onde a proporção foi de 30 candidatos por vaga. (...)

Para conseguir mais estudantes, muitas Instituições aderiram ao modelo do processo seletivo por agendamento – o candidato pode escolher o dia e o horário em que deseja fazer o vestibular. Algumas aboliram a taxa de inscrição, outras só exigem redação ou mesmo aceitam apenas a do Enem (*Folha de S. Paulo*, 18 jan. 2004, p 5).

Ainda nessa reportagem foi apresentada uma lista de instituições particulares que ofertavam vagas remanescentes para ingresso em cursos de graduação naquele mesmo semestre. É pertinente perceber como a *Folha* disponibiliza aos seus leitores a “oferta de vagas” do Ensino Superior efetivamente como um produto a ser consumido.

Assim, parece elucidativo pensar que a *Folha* tenha mantido o interesse em tratar de um exame que alterou substancialmente o cenário de acesso ao Ensino Superior, pois interessava ao seu público leitor estar atento ao conjunto de mudanças que poderia acarretar em maiores ou menores chances diante das tão disputadas vagas nas universidades.

Com vistas à garantia assegurada pelo artigo 51º. 51 da LDB 9394/96, que prevê em maior flexibilidade às Instituições de Ensino Superior no que concerne às alternativas de ingresso, permitindo-lhes deliberar sobre as normas de seleção e admissão dos estudantes, entendo que o Enem aparece como temática de interesse de um recorte de classe que possui acesso ao jornal, e que anseia pela inserção de seus filhos em cursos de graduação. Cabe lembrar que o Enem foi implantado em um período de reformas, sendo propriamente parte das alterações geridas no cenário educacional. Em mais uma de suas participações no jornal, o próprio ministro Paulo Renato Souza declarou em junho de 2000, que o exame estaria “totalmente afinado” com a reforma do Ensino Médio e que haveria “um crescente interesse de empresas pelos seus resultados, que estão sendo utilizados em processos seletivos” (*Folha de S. Paulo*, 06 jun. 2000, p ). Quais as empresas e de que forma estariam utilizando o Enem não são esclarecidas na matéria.

Outro ponto a ser considerado, mas que não se desconecta dos já apresentados, no interesse de um veículo midiático e na sua opção por manter a cobertura sobre um tema, diz respeito à publicidade e a captação de recursos via anunciantes (II). O aparecimento de anúncios publicitários que, de alguma forma apresentam intersecções com o Enem foi percebido ao longo das edições do período pesquisado. Escolas e universidades privadas fizeram uso das páginas do jornal para anunciar sua vinculação com o exame. Os “primeiros lugares” no Enem não tardaram a aparecer como chamadas de cursinhos preparatórios e de escolas particulares de Ensino Médio, desde as primeiras edições do exame. Em 14 de outubro de 2001, o Sistema de

Ensino COC, além de apresentar-se como “o primeiro lugar do Brasil no Enem” (*Folha de S. Paulo*, 14 out. 2001, p.7), utilizou toda a página para promover, juntamente com a Ford veículos um simulado, no qual os participantes com melhores resultados ganhariam prêmios. O anúncio prometia aos mais bem classificados microcomputadores, bicicletas, bolsas de estudo e a participação em um sorteio de um automóvel Ford Fiesta 0km!

Em alguns casos, a publicidade se dava por meio de extensas listas de resoluções de questões aplicadas em provas anteriores. Explicações ou “dicas” dadas pelos professores e professoras de cursinhos e escolas particulares acerca da maneira como a nota da prova era computada, via análise de competências e habilidades, também eram recorrentes. Nessas páginas, observa-se em muitos casos uma formatação diferente das demais sessões do jornal, tendo em vista a utilização de cabeçalhos e rodapés com logotipos de escolas particulares que compraram o espaço no jornal.

Cabe acentuar que tais anúncios eram feitos em relação aos vestibulares. Nesse sentido, fica evidente que o Enem vai sendo apropriado pelo jornal como um vestibular, ou seja, uma ferramenta seletiva para as tão disputadas vagas do ensino superior. Nas classes médias, em especial, que veem a educação como recurso para ascensão social.

Além dos cursinhos e escolas particulares, anúncios de instituições de Ensino Superior privadas também foram encontrados. O tema mais recorrente das propagandas desse segmento remete à sua adesão parcial ou integral às notas do Enem nos processos de seleção. Se em 1999, ano da segunda aplicação do Enem foram encontradas apenas seis ocorrências de anúncios diretos de instituições particulares de Ensino Médio e Ensino Superior, no ano seguinte, em 2000, o número de anúncios encontrados cresce para 11 e em 2001, totalizaram 25 ocorrências, principalmente veiculadas entre os períodos que antecederam a realização da prova e a divulgação dos resultados. Todavia, o nome de instituições privadas vincula-se de outras formas no jornal, como quando seus professores ou estudantes são entrevistados ou quando fornecem correções comentadas de questões do exame, por exemplo. Incidem ainda, a divulgação de aulões revisionais abertos ao público como outra forma de promover no jornal instituições de ensino particular.

Assim, observa-se que tanto instituições de Ensino Superior como escolas de Ensino Médio e cursos preparatórios conectaram-se por meio de algum tipo de propaganda ao Enem. As primeiras, valendo-se de diferentes usos da nota do exame como facilitadores para o acesso às suas vagas, e as segundas ocupando-se da preparação dos estudantes para a obtenção de altas pontuações no exame.

Outro tipo ainda de publicidade também permeou as temáticas relativas ao Enem. Anúncios referentes a produtos de informática, materiais escolares e de escritório foram encontrados próximos às reportagens que tratavam do exame. Tal informação é pertinente para nos lembrar da condição empresarial de um veículo de imprensa pago, que não desperdiça meios para a obtenção de recursos que garantam seus lucros.

Tomo ainda, o posicionamento do jornal (III), declaradamente favorável a uma democracia liberal, com interesses empresariais, característico de uma grande corporação, na atuação de liberdade de mercado e poder reduzido do Estado em não se furtar em debater temáticas referentes à educação.

Considera-se, além das preferências e definições norteadas pela política editorial do jornal e dos interesses de seu público leitor, o acesso às fontes que comprovem o que está sendo noticiado. No caso do Enem, observamos que as notícias foram embasadas por pronunciamentos, entrevistas, análises de profissionais de alguma forma conectados ao tema e ainda, pelos próprios documentos oficiais ligados ao exame. Constata-se assim, certa acessibilidade às fontes por parte dos jornalistas e a busca pela confiabilidade dos leitores acerca das narrativas sobre o Enem. O que, contudo, não impede a realização de seleções e enfoques prioritários por parte do jornal ao abordar o tema.

#### 4 CAPÍTULO III - A FOLHA DE S. PAULO E A NARRATIVA AGENCIADORA

O objetivo do presente capítulo consiste em apresentar a análise da cobertura realizada pela *Folha de S. Paulo* sobre o Enem ao longo dos governos de Fernando Henrique Cardoso, entre 1997 e 2002, e Luiz Inácio Lula da Silva, entre 2003 e 2010. O interesse em iniciar as análises nos anos correspondentes aos governos FHC justifica-se pelo fato de ter sido naquele período que o Enem foi criado e implantado. Entretanto, foi durante o mandato do presidente Lula que o exame sofreu exponencial crescimento, tendo em vista a sua associação a programas governamentais que fomentaram formas alternativas de acesso ao Ensino Superior.

Embora diferentes programas e medidas elaboradas durante o governo peessedebista tenham recebido continuidade no governo petista, a abordagem adotada pelo jornal se modificou ao longo do tempo. O Enem demonstrou ser um exemplo emblemático de tal mudança na narrativa da *Folha de S. Paulo*, que se alternou entre a defesa do exame, teoricamente capaz de diagnosticar as mazelas presentes na fase final da educação básica, principalmente da educação pública, e a crítica às políticas inclusivas que se atrelaram ao Enem. Também constatei críticas às problematizações e abordagens realizadas nas provas que, em certa medida, poderiam desestabilizar a retórica de naturalização das condições desiguais e defensoras da meritocracia, tantas vezes defendidas pelo jornal.

O recorte permitiu-me direcionar as análises inicialmente para o período de criação do Enem e de sua consolidação como avaliação realizada todos os anos, em nível nacional, amplamente aceita por dezenas de universidades como forma de ingresso, assim como perpassou a ampliação de seu uso como ferramenta de acesso a diferentes programas governamentais. Considero ainda, a escolha deste recorte tendo em vista as discussões estabelecidas pelo jornal que apresentaram o Enem como parte das reformas educacionais características da virada do século XX para o século XXI.

Baseada nas análises das narrativas de um periódico e entendendo-a como ferramenta organizadora de um imenso emaranhado de acontecimentos dispersos, busquei identificar especificidades das respectivas narrativas e os agenciamentos realizados na construção das interpretações vendidas ao seu público leitor. A análise das narrativas construídas em torno da temática do Enem propõe que atentemos às vozes que tiveram espaço para esboçar seus pontos de vista e a maneira como o jornal priorizou certos aspectos da discussão, manejando consensos, ao mesmo tempo em que veiculou uma ideia de pluralidade no debate. Considero que, além de noticiar sobre o Enem, o jornal encadeou em suas páginas acomodações sobre o sistema

educacional brasileiro, tecendo críticas e elogios que, contudo, convergiram para a valorização de um modelo avaliativo mantenedor da meritocracia, o que justifica o fato de observar, na maioria das vezes, uma postura favorável à aplicação de exames em larga escala e aos pacotes de reformas no sistema de educação e aferição de resultados. Reformas estas, contudo, que não deveriam aprofundar-se em oposição à democracia liberal defendida abertamente pelo jornal como modelo ideal e ensejado pelo país.

Conforme Barbosa (2009), tanto a história como a comunicação se valem de atos narrativos para dar sentido a uma história contada com início, meio e fim, capaz de ser compreendida por quem a lê. Ainda segundo a citada autora, a questão narrativa não se resume a uma problemática linguística, pois “narrar é estar no mundo, visualizá-lo, produzir interpretações, lançar no mundo outros textos decorrentes do ato narrativo, que por sua vez se transformam em novas interpretações e em outros atos narrativos” (Barbosa, 2009, p. 9). Quando dizemos algo sobre nós delimitamos este “nós” a partir de experiências que não podem estar soltas no tempo e no espaço. Nesse sentido, narrar é compreender-se em algum tempo num determinado lugar, reconhecendo particularidades e semelhanças, aproximações e distanciamentos e ainda, o que já é sabido, aquilo que se apresenta como novo e serve como base para a compreensão. Da mesma forma, compreendemos o mundo e o que dele nos chega, pois estamos carregados de uma existência que nos inclui, mas que também nos antecede, que tem história.

Na elaboração dos atos narrativos comunicacionais, aqui em particular aqueles elaborados pelas mídias, são acessados, em diferentes momentos, referenciais de atos narrativos históricos, em diferentes momentos. Estes legitimam versões de passado por meio de pesquisas embasadas na interpretação de documentos, que carregam informações capazes de elucidar partes do já vivido, sempre por meio do narrar. A construção de um texto noticioso articula assim, novas informações a elementos já existentes e que exigem certa coerência para se tornarem inteligíveis. As evidências que legitimam a veracidade das novas informações apresentadas também não estão incólumes de interpretações plurais e condizentes com os interesses de quem produz o texto e para quem está sendo direcionado.

De maneira infinita, a reinterpretação do mundo e dos atos narrativos que buscam explicá-lo, organizá-lo e compreendê-lo é feita a partir das intenções de quem narra e as de quem lê. Assim, ao realizar a leitura serial das reportagens do período pesquisado, busquei compreender a tessitura de tais narrativas, identificando aspectos que marcaram a abordagem do jornal sobre o Enem, atentando para os possíveis encadeamentos, as associações e os

silenciamentos que nortearam as reportagens publicadas. Considero ainda, que ao noticiar sobre o exame, o jornal fez uso de seu papel legitimado socialmente como intérprete da realidade, acessando referenciais passados para situar o leitor às novas informações selecionadas e organizadas sob a forma de notícia. A seleção do que será informado ocorre assim, tanto nos referenciais passados que serão acessados, como na inserção de novos fatos.

Conforme Paul Ricoeur (1994), as intrigas que organizam a experiência humana por meio de atos narrativos, além de atribuírem sentido a nossa própria existência, guiam e impulsionam a ação. Por sua vez, ao fazerem parte do vivido, novas ações humanas articuladas a circulação de narrativas sofrerão novas interpretações e reconfigurações. Sob essa ótica, durante a refiguração, o receptor se torna coautor, e assim, elementos de sua compreensão e referências prévias são mobilizados na construção de uma lógica narrativa.

Ricoeur destaca que o reconhecimento da experiência, que depende da apropriação que o leitor faz da narrativa, permite se perceber como indivíduo, reencontrando a si mesmo e ao outro, tanto no que os aproximam como naquilo que os diferenciam. Ao fazer uso do círculo hermenêutico composto pela chamada tríplice mimeses (prefiguração, configuração, refiguração) passamos da transformação das ações humanas em signos que compõem a linguagem, sob a forma de narrativas inteligíveis, para as apropriações e as interpretações possíveis às novas refigurações.

A imprensa oferece aos seus sujeitos leitores ou sujeitos destinatários interpretações de mundo via atos comunicacionais que serão novamente reinterpretados e voltarão ao vivido. Assim, ao analisar tais narrativas foi possível perceber o papel da imprensa como agente influenciador do campo político, suas intencionalidades, preferências e, nessa pesquisa em particular, projeções de um modelo educacional que aparecem nas associações realizadas entre o Enem, o acesso ao Ensino Superior e a qualidade da educação no país.

#### 4.1 A “FOLHA” DO BRASIL

Embora o recorte temporal desta pesquisa remeta aos anos finais do século XX e início do século XXI, considera-se a necessidade de apresentar, mesmo que resumidamente, a trajetória da *Folha de S. Paulo*, que se consolidou no cenário nacional como periódico de referência a outras publicações do ramo, com matérias replicadas em jornais locais, servindo de referência também à outras mídias. Não são raras às vezes em que, buscando legitimar suas pautas, telejornais citam a mídia impressa e suas reportagens. Considera-se ainda que, mesmo



registrando períodos de baixas no número de exemplares em circulação, a *Folha de S. Paulo* se manteve entre os jornais pagos mais consumidos no Brasil<sup>35</sup>.

Fundado em 1921 pelos jornalistas Olival Costa e Pedro Cunha, a *Folha da Noite*, a primeira das “três folhas” – *Folha da Noite*, *Folha da Manhã* e *Folha da Tarde* – que seriam agrupadas em 1960 sob o nome de *Folha de S. Paulo*, o jornal, ao longo de sua trajetória, passou reiteradas vezes por modernizações de cunho material, inovações tecnológicas e de figuração, com reformas na diagramação de suas páginas e incremento de recursos visuais. Além disso, alterações na estrutura interna do jornal, dadas por guinadas ideológicas e pelas mudanças em sua direção acentuam tendências políticas que evidenciam a existência de tensões e embates tanto no cenário nacional, como internas da *Folha de S. Paulo*.

Como sugere Tânia de Luca, jornais e revistas são “empreendimentos que reúnem um conjunto de indivíduos, o que os torna projetos coletivos, por agregarem pessoas em torno de ideias, crenças e valores que se pretendem difundir a partir da palavra escrita” (Luca, 2006, p. 140). Nesse sentido, ao tomar as narrativas elaboradas pela imprensa, entendendo-as como ferramentas de agenciamento de ações humanas, devem ser considerados aqueles que elaboram tais narrativas, assim como aqueles que as consomem em sua multiplicidade de interesses e pontos de vista. Conforme anteriormente ponderado, considera-se que a narrativa de um veículo midiático, além de apresentar fatos novos que foram considerados dignos de destaque, carrega informações previamente conhecidas, tendo em vista a inteligibilidade necessária à compreensão e conexão com o que se deseja noticiar. Por isso, reconhecer quem escreve o que e para quem, torna-se crucial na tentativa de ampliar a compreensão acerca de atos narrativos destinados a um público leitor. A mobilização temporal, pela qual fatos passados há mais tempo são encadeados com acontecimentos recentes por meio de referências ou linhas do tempo explicativas é uma das estratégias utilizadas para a construção de sentidos no texto jornalístico.

A *Folha da Noite*, em circulação desde 1921, destinava-se ao paulista morador da área urbana, passando a assumir um viés mais popular quando implementou temáticas pertinentes à classe trabalhadora, publicando, inclusive, artigos em diferentes idiomas, buscando alcançar a parcela de trabalhadores imigrantes alfabetizados. Segundo Amélia Cohn (2009), embora a linha editorial, nesse primeiro momento, intencionasse imprimir ao jornal um caráter muito mais informativo do que de opinião, por se dirigir ao leitor urbano paulista, a *Folha da Noite* carregava fortes traços antioligárquicos. Em 1925, com a criação da *Folha da Manhã*, o grupo

---

<sup>35</sup> O site da Associação Nacional de Jornais (ANJ) disponibiliza informações sobre os jornais no país, inclusive, números sobre sua circulação. Disponível em <http://www.anj.org.br/a-industria-jornalistica/jornais-no-brasil/maiores-jornais-do-brasil> Acesso em 25 fev 2018.

concentrou neste jornal suas intenções de atingir as camadas médias urbanas, tecendo narrativas mais elaboradas, destinadas ao médio comerciante e ao profissional liberal. A *Folha da Tarde* teve períodos de circulação esporádicos, sendo criada em 1924 como estratégia do grupo Folha da Manhã S.A. para driblar a censura aplicada à *Folha da Noite*.

Até então, assumindo características que as colocavam como um veículo de informação na defesa de certo liberalismo político, as *Folhas* aproximam-se das oligarquias paulistas, com os acontecimentos que levaram Getúlio Vargas ao poder em 1930, selando sua guinada em favor do setor rural em 1931, quando o fazendeiro e comerciante de café Otaviano Alves de Lima, comprou a empresa. A mudança de proprietário ocorreu em um período delicado, no qual o jornal recuperava da destruição de suas instalações realizada na noite de 24 de outubro de 1930, quando o presidente Washington Luís foi deposto. Com o novo proprietário, a tiragem da *Folha da Manhã e Folha da Tarde* sobe de 15 mil para 80 mil exemplares diários.

Em 1945, com a posse da nova diretoria comandada por José Nabatino Ramos, as *Folhas* passam por modernizações em seus processos de impressão. No início dos anos 1960, ocorre a junção das *Folhas* sob o nome de *Folha de S. Paulo*. Em 1962, Nabatino Ramos é substituído por Otávio Frias de Oliveira e Carlos Caldeira Filho, responsáveis por projetar o jornal ao ampliarem a área de cobertura com um inteligente sistema de produção e distribuição, que alcançou o interior do estado. Evidentemente, o fato de Otávio Frias ser o dono da Estação Rodoviária de São Paulo, aliado à aquisição por parte da *Folha* de uma frota própria, contribuíram significativamente para que o jornal se diferenciasse dos demais concorrentes, que, segundo Victor Gentili (2003) chegavam nas cidades interioranas horas mais tarde. Também é nesse período que a *Folha* assume sua oposição a João Goulart e colabora com os acontecimentos que levariam ao golpe de 1964, que instituiu a ditadura militar entre março e abril daquele ano (Cohn, 2003).

Ao longo dos anos que se seguiram, o recrudescimento da censura e o cerceamento da liberdade de expressão atingiram o jornal que, gradativamente, adotou uma postura mais crítica em relação à ditadura. O emblemático episódio da prisão do cronista Lourenço Diaféria em 1977, acusado de ofender as forças armadas e a memória do “patrono do exército brasileiro”, Duque de Caxias, na crônica *Herói. Morto. Nós.*, marcou um delicado momento da relação entre o governo e o jornal.<sup>36</sup> Dada a crise, Claudio Abramo, o então editor chefe, foi substituído por Boris Casoy. Naquele momento, passada a euforia do crescimento econômico e

---

<sup>36</sup> Sobre a temática, ver dissertação de mestrado da historiadora Kelly Yshida, intitulada “O falso cômico e o circo urbano: Lourenço Diaféria e o processo desencadeado pela crônica jornalística *Herói.Morto.Nós.* (1977-1980)”, Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/159867> Acesso: 21 ago. 2018.

considerando a frustração com a morosidade da abertura política, não só a *Folha* como outros meios de comunicação investiram na elaboração de narrativas que distanciavam suas trajetórias tanto do golpe de 1964, como do apoio dado à ditadura em seus anos iniciais. Considerando ainda o caráter empresarial da imprensa e o descontentamento popular com o governo, pode-se pensar nos interesses da *Folha* em manter certo discurso aceitável à maioria do público leitor do jornal. Atualmente, quem acessa o histórico da *Folha de S. Paulo* disponível em seu *site*, tem informações destacadas do jornal década a década, desde a sua criação. É pertinente notar que não há qualquer menção ao início do período ditatorial nos anos 1960, mas na década seguinte, o histórico apresenta a seguinte informação:

1976 - A *Folha* desempenha um papel decisivo no processo de redemocratização do Brasil, quando abre suas páginas ao debate de ideias que fervilhavam na sociedade civil. Em 22 de junho, começa a circular "Tendências/Debates", que abriga textos de intelectuais e políticos perseguidos pelo regime militar.<sup>37</sup>

Mesmo após o fim da ditadura, os esforços por parte da *Folha* em minimizar seu envolvimento com os governos militares e maximizar sua participação e engajamento no processo de redemocratização permanecem aparentes por meio de memoriais que reforçam o perfil de vítima, atenuam o envolvimento da imprensa com o projeto de golpe e mesclam a história do Brasil como a própria história do jornal. Em matéria especial publicada em 23 de março de 2014, período que antecedia o aniversário de 50 anos do golpe civil-militar, a *Folha de S. Paulo* articulou explicações sobre seu posicionamento nos anos 1960 e a guinada que “deu voz à sociedade civil” nos anos 1970, em matéria intitulada “Imprensa apoiou ditadura antes de ajudar a derrubá-la”:

Com mais ou menos intensidade, a grande imprensa brasileira apoiou o golpe de 64. Depois de um período de entusiasmo com o novo governo, os jornais --uns cedo, outros tarde-- passaram a criticar a ditadura e, após duas décadas, nos estertores do regime, tiveram papel relevante na redemocratização.

A unanimidade contra o presidente João Goulart foi construída ao longo de seu governo, à medida que cresciam o radicalismo e a aproximação com setores da esquerda. Em setembro de 1961, no conturbado episódio de sua posse, que marcou o início da articulação golpista, a imprensa estava dividida. (...)

No final de 1963/início de 1964, os jornais haviam convergido para uma oposição que endossava a tese da deposição do presidente. A justificativa era que ele próprio estaria caminhando para um golpe de esquerda ou armando uma manobra continuísta. (...)

A partir de abril de 1964, a mídia e os militares tiveram um período de lua de mel, que não foi interrompido mesmo quando ficou claro que a ditadura não seria tão breve quanto fora previsto. (...)

<sup>37</sup> Disponível em [https://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/historia\\_70.htm](https://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/historia_70.htm) Acesso: 27 jan. 2018.

Em meados dos 70, a *Folha* acreditou no projeto de abertura e fez uma reforma editorial que deu voz à sociedade civil, franqueando suas páginas a intelectuais de oposição.

Em fins de 1983, foi o primeiro jornal a encampar a embrionária campanha pelas Diretas Já, que, embora não tenha passado no Congresso Nacional, contribuiu para o fim da ditadura.<sup>38</sup>

O que se percebe nas justificativas fornecidas pela *Folha* é um agenciamento de fatos que dão a entender que o posicionamento do jornal foi ao encontro do que pensavam tanto a imprensa, de maneira geral, como a própria população no que se refere a “unanimidade contra o governo João Goulart” e ao momento no qual “a *Folha* acreditou no projeto de abertura”. A “reforma editorial que deu voz à sociedade civil” referenciada no texto diz respeito às mudanças comandadas pelo jornalista Cláudio Abramo, que deram à *Folha* um perfil mais crítico ao contemplar a criação de espaços no jornal para a veiculação de textos opinativos.

Nos anos 1980, a *Folha* se tornou o jornal de maior circulação no país, ao passo que também se colocou como a primeira redação informatizada na América do Sul. A implementação do “Manual de Redação”, que condensava a concepção de jornal, a política editorial e as fases de produção, sintetizou como modelo de trabalho um “jornalismo crítico, pluralista, apartidário e moderno”.

Ainda sob o comando da família Frias, em meados dos anos 1990, década que contempla o recorte temporal inicial deste trabalho, o jornal passou por novas reformulações, como a reorganização e criação de cadernos, o lançamento de cadernos regionais e novas reconfigurações gráficas, trazendo mais cor as suas páginas. Investindo em seu papel referencial como agência de informações, a *Agência Folha* passou a comercializar notícias para diferentes meios de comunicação 24 horas por dia, a partir de julho de 1994. Naquele mesmo ano, tornou-se o primeiro jornal brasileiro a ter um banco de imagens digital, complementando os recursos de digitalização da *Folha*, o que, em 1996 foi integrado aos recursos do portal Universo OnLine, pioneiro nos serviços de acesso e como portal digital no país. Com pesados investimentos na ampliação do parque gráfico, os jornais do grupo *Folha da Manhã S.A.* aumentaram sua capacidade de impressão, ao mesmo tempo em que expandiram suas operações no ramo de provedores de internet e informação digital, inaugurando operações na América Latina e nos Estados Unidos.

---

<sup>38</sup> Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/157543-imprensa-apoiou-ditadura-antes-de-ajudar-a-derruba-la.shtml> Acesso 03 de março de 2018.

Em 4 de outubro de 2000 foi anunciada uma das maiores parcerias no ramo das comunicações já realizada no Brasil. A empresa *InfoGlobo Comunicações* e a *Folha da Empresa Folha da Manhã S.A.* anunciam sua união para a publicação de um novo jornal especializado em economia, o *Valor Econômico*. Ao longo daquela época, novas parcerias foram firmadas, inclusive em nível internacional, como a realizada com a *CNN* estadunidense.

Reconhecer a dimensão tomada pelo Grupo Folha, que abarca ainda diversos empreendimentos no ramo das comunicações como uma editora própria, a Editora da Folha e um instituto de pesquisas, o DataFolha, mesmo que de maneira resumida, nos elucida a relevância de considerar a imprensa, e em particular a *Folha de S. Paulo*, aqui objeto privilegiado de análise, como veículo propagador de valores que revelam práticas e representações em discursos socialmente aceitos. Não há como perder de vista a condição empresarial do jornal que, ao mesmo tempo em que faz uso de seus espaços para oferecer artigos a serem consumidos, seja a notícia interpretada ou mesmo materiais à venda em seus classificados ou em espaços fornecidos aos anunciantes, toma posicionamentos que convergem com determinados modelos de sociedade, e, por conseguinte, com determinados modelos de educação.

#### 4.2 AVALIAR OU SELECIONAR? A *FOLHA* EXPLICA “PARA QUE SERVE” O ENEM

Ao iniciar uma pesquisa, inevitavelmente algumas expectativas foram projetadas acerca daquilo com que possivelmente me depararia durante a análise dos documentos. Assim, ao decidir investigar a tessitura da narrativa midiática acerca de uma modalidade avaliativa, supus que a preocupação com os resultados de um exame que afirma em seus documentos norteadores ser uma ferramenta para o desenvolvimento de políticas públicas em prol da melhoria da qualidade da educação no país fosse o cerne do debate. Todavia, o que a análise serial da cobertura realizada pela *Folha de S. Paulo* acerca do Enem explicitou foi a existência de uma profunda preocupação por parte do periódico e das vozes que tiveram espaço em suas páginas, com a função do exame como modelo alternativo de acesso ao Ensino Superior e com possíveis mudanças na distribuição de vagas nesse segmento educacional. Evidentemente, as discussões que envolvem indicadores de qualidade ocorreram, como abordarei adiante, mas de maneira geral, a conexão realizada entre o Enem e o acesso ao Ensino Superior foi expressiva e mapeia as preferências de abordagem do jornal sobre o tema. Tomarei alguns exemplos para elucidar tal preocupação por parte do periódico.

Em reportagem publicada no caderno *Folhateen* (*Folha de S. Paulo*, 7 jul. 1997, p. 3), o jornal informou aos leitores sobre a proposta de reforma do ensino secundário apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) pelo então ministro Paulo Renato Souza. Na ocasião, o Enem foi apresentado como uma “prova opcional aplicada pelo MEC” que poderia ser usada para o acesso à Universidade. É pertinente observar o fato de que mesmo antes de ser implementado, o exame destinado à avaliação do Ensino Médio não figurou como uma ferramenta de aferição daquela etapa educacional e sim, como um teste opcional aos vestibulares.

Em junho de 1998, quando as inscrições para a primeira edição do Enem foram abertas, o jornal apresentou o exame como “a prova que o MEC propõe como alternativa aos tradicionais vestibulares” e que “poderá, no futuro, ser usado por universidades e empresas para selecionar candidatos” (*Folha de S. Paulo*, 15 jun. 1998, p. 2.). A reportagem compara ainda o Enem com exames internacionais que são usados como indicadores para selecionar candidatos, citando o *SAT*<sup>39</sup> estadunidense e o *Baccalaureate* francês. Embora haja a explicação de que se trata de um exame que testa os conhecimentos adquiridos durante o curso secundário, não há menção do Enem como prova a compor um sistema da política avaliativa brasileira ou um indicador de qualidade. Ao explicar “para que serve” o exame, a reportagem resume como um teste que possivelmente poderá ser usado no futuro por universidades e empresas.

Ao longo do ano de 1999, em caráter parcial ou integral, o número de universidades que adotaram a nota do Enem em seu processo de seleção ampliou significativamente. A adesão de renomadas instituições de Ensino Superior como USP e Unicamp recebeu ampla cobertura por parte do jornal e as discussões acerca das possíveis consequências do uso da nota para os candidatos deram o tom das reportagens. Em junho de 1999, com o título “Adoção da nota pode acirrar competição” (*Folha de S. Paulo*, 23 jun. 1999, p. 8) o jornal destacou a possibilidade de que o vestibular seguinte da Fuvest tivesse sua nota de corte elevada devido à incorporação da pontuação do Enem, o que, de fato, ocorreu.<sup>40</sup> A preocupação em medir competências e habilidades adquiridas também foi vista como um fator que acirraria a concorrência, pois possibilitaria que alunos da rede pública ampliassem suas chances na disputa das vagas, se comparado ao desempenho nos tradicionais vestibulares baseados na memorização de conteúdos. Todavia, a própria reportagem salientou que não há unanimidade nessa linha de

---

<sup>39</sup> Sigla para *Scholastic Aptitude Test*, exame aplicado desde 1926 aos estudantes do Ensino Médio usado para admissão nas universidades estadunidenses.

<sup>40</sup> Em novembro, com a divulgação dos resultados da FOVEST, constatou-se um aumento de até 11,5 pontos na nota de corte, ou seja, na nota mínima para a entrada nos cursos.

raciocínio. Em nenhum momento a matéria parece lembrar que o Enem “serve” também para a avaliação do Ensino Médio, destacando apenas seu uso como ferramenta de acesso às universidades.

Em artigo assinado pelo jornalista Elio Gaspari, em 1 de setembro de 1999, observa-se mais um momento no qual o Enem tem seu papel de avaliação de um segmento da educação básica esquecido e sua possibilidade de uso alternativo aos vestibulares enaltecido. Sob o título “FHC ganha uma – a do Enem” (*Folha de S. Paulo*, 01 set. 1999, p. 1) o jornalista afirma que o exame poderia ser considerado um dos maiores êxitos do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, pois possivelmente terminaria com a “praga do vestibular” em alguns anos. A linha de defesa do exame esboçada no texto de Gaspari volta-se inteiramente à sua utilização como ferramenta classificatória. O jornalista reconheceu que o Enem poderia gerar mudanças no processo pedagógico, mas manteve em sua linha de argumentação um constante comparativo com os vestibulares. Para ele, “o centro da malignidade do vestibular” seria ferido pelo Enem, pois ele estaria constituído de provas mais “racionais” que fogem à “estupidez” dos exames tradicionais. Propõe ainda que fosse aplicado aos estudantes de outras séries, pois “dado no último ano, a prova tem o peso de uma sentença” enquanto que “dado no início do curso, teria o valor de uma advertência”. Sem realizar qualquer problematização em relação ao caráter avaliativo do exame ou como fornecedor de indicadores, o texto vai ao encontro de estereótipos que naturalizam e reforçam o acesso meritocrático às escassas vagas do Ensino Superior.

Mesmo com os avanços técnicos nos meios de comunicação, responsáveis pela ampliação do acesso à informação e da interação entre realidades distintas existentes ao redor do mundo, a superação de estereótipos e preconceitos não convergiu para o seu fim. Ao contrário, a mídia atua muitas vezes como uma propagadora de estereótipos a serviço de “representações unilaterais e hegemônicas da realidade” (Biroli, 2017, p. 120) construídas em suas narrativas como a verdade em si ou o que importa dela. Assim, tanto o grande número de informações como a pluralidade de opiniões presentes nos discursos midiáticos não significam a superação de questões naturalizadas. A confirmação recorrente de valores e de determinadas compreensões do mundo age no sentido de simplificar questões que exigiriam análises mais elaboradas que incluíssem, por exemplo, a compreensão de que podem se tratar de situações e comportamentos específicos e singulares, mas que são tomadas como padrões que convergem ao entendimento que tendem a serem repetidos, antecipando interpretações. Consoante às análises de Flávia Biroli (2007), entendo aqui os estereótipos como “simplificadores”, os quais contribuem para ampliar o grau de previsibilidade, estabelecendo padrões de aproximações e

juizamentos. Considera-se, portanto, que, ao se basear em preferências prévias, os estereótipos colaboram para a definição de papéis na esfera social, orientam comportamentos e naturalizam valores.

Entretanto, realidade e estereótipos “alimentam-se um do outro”, não havendo necessariamente uma oposição entre eles, mas tensões que precisam ser entendidas como “parte das continuidades entre os estereótipos e as interações sociais concretas”. Dito de outra forma, são nestas interações em que “distorções tomam a forma de interpelações” que se faz uso de padrões estereotípicos aceitos tanto para que indivíduos ajam de uma determinada forma, como para que sejam realizados enquadramentos do seu comportamento e dos outros (Biroli, 2017, p.124). O que foge e o que se alinha a norma é reforçado nessa relação de tensão e materializa exercícios de poder, nos quais a mídia, ao fazer uso de seu lugar de organizadora e intérprete de um emaranhado de acontecimentos dispersos, reproduz estereótipos que dão voz à compreensão e aos anseios de determinados grupos sociais em detrimento de outros, os quais têm suas vozes silenciadas e não encontram espaço fértil à exposição de certas demandas, ignoradas pelos produtores das narrativas jornalísticas.

Além de considerar o caráter empresarial dos grandes veículos midiáticos, o lugar daqueles que detém esses espaços de construção de análises e reprodução do seu ponto de vista precisa ser levado em conta. As colunas tendem a ser elaboradas por profissionais que detiveram certa formação educacional e cultural disponíveis a uma pequena fração da população brasileira. Embora devamos considerar as exceções existentes, na maioria dos casos, sejam os jornalistas, comunicadores sociais e outros profissionais com ensino superior que redigem o conteúdo de um texto impresso, infere-se que em suas narrativas estes acabam por reproduzir estereótipos, os quais eles mesmos mobilizam e acreditam. Entendendo o jornalismo como prática social e considerando o impacto político direto do qual é capaz, tendo em vista as reverberações do que é noticiado pactuo da visão de Miguel e Biroli quando afirmam que

Os ideais clássicos de imparcialidade, neutralidade, e objetividade podem ter sido desafiados por percepções mais complexas dos processos de produção de notícias, mas continuam ocupando posição central na autoimagem dos jornalistas, na constituição de esquemas de atribuição de valor a seu trabalho, na defesa desse trabalho diante das pressões internas e externas ao campo jornalístico, na construção de um referencial ético compartilhado pelos próprios jornalistas – e também na sua legitimidade diante dos consumidores de informação. (Miguel; Biroli, 2017, p.9)



Assim, além de pertencer a esse projeto coletivo que é um veículo midiático, o jornalista evidencia em cada uma de suas matérias traços do que lhe é caro, sem fugir a certa consonância com o produto final deste trabalho, feito a muitas mãos.

Outro estudo relacionado aos jornalistas e suas formas de posicionamento diante da profissão foi feito pela historiadora Alzira Alves de Abreu, que, a partir de entrevistas com jornalistas atuantes no Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília, nos jornais de maior circulação do país identificou três posicionamentos predominantes. Num primeiro grupo estão aqueles que se identificam como mediadores entre a população e o poder público, considerando-se intérpretes da sociedade, formadores de opinião e defensores do interesse público. Corresponderiam a 27,5% do total dos profissionais entrevistados (Abreu, 2003, p. 30).

Num segundo grupo, que abarcaria cerca de 50% dos entrevistados, estão aqueles que se percebem como produtores e difusores de informação, para que, a partir de seu relato, a população tome posição e possa ter condições de fazer suas escolhas e julgamentos. Objetividade e neutralidade por meio de técnicas de informação norteiam a sua prática. E, diferentemente do primeiro grupo, que em sua grande maioria são colunistas de prestígio, mas não ocupam posição de chefia nas redações, os integrantes do segundo grupo possuem um grande número em posições de direção e chefias (Abreu, 2003, p. 35).

A pesquisa de Abreu identificou ainda uma terceira categoria, constituída por aqueles que se atribuem o papel de “vigiar o poder”, realizando um jornalismo de “denúncia social”. Para esse grupo, a posição da imprensa seria vista como a de um quarto poder, comprometido com bem-estar político e econômico e, conseqüentemente, com a defesa de valores democráticos (Abreu, 2003, p. 36).

De maneira geral, chama a atenção na pesquisa que, guardadas as particularidades geracionais, de maior ou menor nível de intervenção ou neutralidade almejado na construção representada da realidade noticiada, em todos os casos, a forma de perceber o fazer do jornalista associa-se à sua responsabilidade social. E se em outros momentos, a defesa de movimentos revolucionários e ideológicos era percebida, nas últimas décadas, os movimentos voltados para a afirmação dos direitos do cidadão e da democracia atravessam as pautas por meio da defesa dos “injustiçados” (Abreu, 2003, p. 37). Característico também deste movimento é a defesa do cidadão-consumidor, que também tem na imprensa espaço para cobrar de um prestador ou vendedor direitos sobre a aquisição de um serviço ou bem.

O olhar do jornal sobre o Enem é também o ponto de vista de seus produtores de texto, que buscam ainda conexões com o que seu leitor terá interesse. Temáticas relacionadas à

educação reverberam no discurso midiático com frequência, mas o que se buscou observar especificamente foram os enquadramentos realizados sob a égide de pluralidade e naturalização. Após analisar as publicações em série, considerando as parcelas da sociedade com acesso a um jornal impresso e o interesse destas em ter seus filhos cursando o Ensino Superior, pareceu-me evidente que o foco sobre o exame recaiu em temáticas que reconheciam o Enem muito mais como ferramenta de ingresso às universidades do que, como sua nomenclatura sugere, avaliar o Ensino Médio.

O modo como o jornal acompanhou a expansão do número de instituições de ensino superior que aderiram ao uso do Enem para compor seus processos seletivos ilustra tal preocupação. Ano após ano, principalmente no período que antecedia as inscrições ou a realização do exame, eram apresentadas listas de instituições em todo o país que utilizavam parcial ou integralmente a nota do Enem como via de acesso. Em 1999, em uma das primeiras ocorrências encontradas, o jornal apresentou o crescente interesse de instituições de Ensino Superior sobre o exame em matéria intitulada “Universidades adotam nota do Enem” (*Folha de S. Paulo*, 16 abr. 1999, p.5). Com o exame em seu quinto ano de aplicação, em 2002, a *Folha* recomendava aos candidatos checar se a faculdade escolhida aceitava a nota do Enem, como parte do processo seletivo na reportagem “O que conferir na hora da faculdade” (*Folha de S. Paulo*, 28 abr. 2002, p. 31). No ano de 2004, destaco outro exemplo encontrado quando, em duas páginas, o jornal apresentou o Enem como uma possibilidade às universidades particulares de angariarem matrículas de novos alunos (*Folha de S. Paulo*, 18 jan. 2004, p. 18-19), em matéria mencionada anteriormente. Sob o título “Vagas à vista” a referida reportagem apresentou uma lista detalhando os diferentes sistemas de seleção de dezenas de instituições. Naquele mesmo ano, na véspera da realização do exame, o jornal informava que “Enem mobiliza 1,5 milhão amanhã”. Apontava ainda que, das 2.093 instituições de Ensino Superior existentes no Brasil, 455 faziam uso da nota do Enem. Esses são alguns exemplos que buscam demonstrar como, ao longo do tempo, a *Folha* procurou atualizar seus leitores acerca do crescente número de instituições que aderiram ao uso da nota do exame.

Cabe considerar que, embora em diferentes momentos o jornal faça referência ao Enem como “admissão alternativa” às graduações, o que ocorreu na realidade foi a incorporação da nota como um complemento aos sistemas de ingresso já existentes. Gradativamente, certas universidades particulares e públicas passariam a substituir seu processo seletivo pela nota do Enem. Mas, é importante reforçar que, num primeiro momento, o uso foi parcial e não

alternativo. De qualquer forma, conforme procurei demonstrar acima, o processo de adesão à nota do Enem foi acompanhado periodicamente pelo jornal.

De maneira geral, o Enem foi visto com bons olhos pela *Folha* e desde suas primeiras edições recebeu elogios tanto por seu perfil avaliativo, pautado no domínio de competências e habilidades, como por seu papel como política pública de mensuração de qualidade educacional. O que não impediu o jornal de noticiar erros e críticas sobre o Enem. A edição do exame do ano de 2005, por exemplo, recebeu análises negativas por dois vieses distintos: por erros identificados por professores na construção das questões e por não “abordar criticamente” o cenário político. Os professores consultados na ocasião foram, como de costume, ligados a cursos pré-vestibulares e escolas particulares:

Segundo o coordenador do [colégio] Anglo, Sezar Sasson, os erros de linguagem chamaram a atenção. “Isso não aconteceu no ano passado. Houve falta de crase, vírgula, problemas de concordância”, disse. “Não pode acontecer esse tipo de coisa, a primeira competência cobrada é o domínio da linguagem. É uma pena, pois é um formato de prova em que acreditamos e mede mais competências do que o conteúdo”, afirma. (*Folha de S. Paulo*, 26 set. 2005, p. 3)

Questões com mais de uma possibilidade de alternativa correta e outras sem alternativas cabíveis e erros na transcrição de textos literários figuraram entre as críticas apresentadas pelos professores ouvidos. Sobre a temática proposta para a redação, que versava sobre o trabalho infantil, o jornal expôs sua perspectiva:

Diferentemente do ano passado, quando abordou a criação do Conselho Federal do Jornalismo, problema em pauta naquele momento, o tema deste ano deixou de lado a conjuntura política e o escândalo do “mensalão”. Para a professora Maria Aparecida Custódio, do laboratório de redação do Objetivo, o tema era “previsível”. “Já era esperado que a crise política, não passaria nem de perto do Enem”, disse. (*Folha de S. Paulo*, 26 set. 2005, p. 3)

Esta não foi a primeira vez que o jornal acusou o Enem de posicionamento político favorável ao governo Lula. Tal acusação não foi percebida durante as edições do Enem realizadas durante o governo de FHC.

Com a criação do ProUni no ano de 2004, em diferentes momentos o jornal vinculou o exame à concessão de bolsas de estudo para o Ensino Superior, sem lembrar de suas outras funções. Em janeiro de 2006, o jornal noticiava a abertura das inscrições para o Enem, identificando-o somente como o exame “usado pelo governo federal para conceder bolsas de estudo do Programa Universidade para Todos” (*Folha de S. Paulo*, 21 jan. 2006, p. 8).

Ainda em 2006, o Enem foi apresentado como um exame “universalizado”, pois contava com a participação de mais de 85% dos candidatos que prestam os principais vestibulares de São Paulo. A universalização aqui não se refere aos estudantes do Ensino Médio de maneira geral, mas apenas considera aqueles que prestaram vestibulares, excluindo todos os outros. Em reportagem intitulada “Nota extra já não é determinante” discutiu-se os prós e contras em se prestar o Enem com vistas à possibilidade de utilizar a pontuação no vestibular. São apresentadas diversas perspectivas, entre as quais a de estudantes que se submeteriam ao Enem, a de professores de escolas particulares e cursinhos, representantes de universidades e a fala do então coordenador do Enem, Dorivan Ferreira, que lembrou as outras possibilidades de uso do Enem para além da contagem de pontos diretamente no vestibular, ao afirmar que o Enem “serve em primeiro lugar para a autoavaliação do aluno, e em segundo lugar como ajuda para o ingresso no ensino superior” e ainda dá a “chance de entrar em diversas instituições, não apenas naquela região”, referenciando a seleção de vagas sem a necessidade de inscrição em vestibulares em instituições de todo o Brasil (*Folha de S. Paulo*, 22 ago. 2006, p.3). O texto conclui que para os cursos mais disputados não há significativa alteração no acesso, mas que prestar o exame colabora como treino para os vestibulares e não há porque arriscar a perda de qualquer possibilidade de agregar valor por meio da nota do exame.

Em mais um momento de explicações sobre o Enem, às vésperas de sua aplicação, a *Folha* ressaltou aos candidatos que se familiarizar-se com temas do cotidiano e de cunho social poderia ajudar na resolução das questões e na escrita da redação. Reforçou também a maneira como a avaliação das competências é considerada no exame:

O Enem testa cinco competências. O candidato deve dominar o idioma português e as linguagens matemática, artística e científica; saber aplicar conceitos na compreensão de fenômenos; ser capaz de selecionar e interpretar informações; relacionar dados em situações concretas e usar o conhecimento para elaborar propostas de intervenção na realidade (*Folha de S. Paulo*, 22 ago. 2006, p.4)

Se, em alguns momentos, o Enem foi elogiado justamente por se distanciar dos vestibulares e aparecer como alternativa à forma tradicional de ingresso nas universidades, em outros, o exame aproximou-se destes, sendo apresentado inclusive como um teste para os vestibulares. Em agosto de 2006, o jornal afirmou em edição posterior à realização da prova daquele ano que “Para docentes, Enem simula vestibular” ao fazer uso de questões específicas em vez de interdisciplinares, aproximando-se assim, do modelo aplicado nas provas de

vestibulares. Mas, segundo professores de cursinhos, mantendo-se uma prova mais fácil, que “deu ênfase a interpretação de texto” (*Folha de S. Paulo*, 28 ago. 2006, p. 3.).

Em 2009, com a proposta do MEC de unificar os vestibulares das universidades federais por meio do Enem, possibilitando aos candidatos escolherem entre cinco cursos na mesma ou em universidades diferentes, uma nova leva de explicações aos leitores foi encontrada nas páginas do jornal. O “novo Enem”, como foi chamado, segundo noticiado pela *Folha*

Permite que os estudantes concorram em até cinco universidades. Na inscrição, o aluno terá que ordenar suas preferências. Quem colocar um curso como primeira opção terá prioridade, mesmo com nota menor, sobre outro que escolha o mesmo curso como segunda opção e não seja aprovado na primeira escolha (*Folha de S. Paulo*, 28 abr. 2009, p 8).

Na reportagem, as alterações na estrutura das provas, que passariam a ser divididas por áreas do conhecimento (linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza e matemática) e o aumento do número de questões também foram explicitados, bem como as instituições que já se demonstraram favoráveis à adoção do Enem como forma de selecionar os candidatos. As “preocupações” em relação aos impactos sociais das mudanças também tiveram espaço, ao serem discutidas as possibilidades de a nova proposta causar tanto a migração de alunos com melhores qualificações para universidades de maior prestígio, como o deslocamento de estudantes para universidades de regiões mais pobres e o retorno após o término dos cursos, sem contribuições para o desenvolvimento de determinadas áreas.

Alguns meses antes da aplicação da primeira edição do novo Enem, o caderno Fovest teve como pauta principal o novo modelo da avaliação. O peso da matemática no exame, devido ao fato de a disciplina integrar sozinha uma das quatro grandes áreas em que a prova está dividida, a listagem das Universidade Federais que utilizavam o Enem e as modalidades de uso em cada uma delas. Além da cobrança de “conhecimentos pouco comuns” em outras provas, estão entre as temáticas apresentadas e explicadas aos leitores. Como “disciplinas exóticas”, o jornal apresentou tais conhecimentos pouco comuns: história da África e educação física, alertando que:

[...] quanto a eles, o recado é tranquilizador: não haverá cobrança de conteúdo específico, as questões devem ser contextualizadas. “ninguém vai cobrar a regra do basquete ou a independência do Catar. Vai ter que analisar documentos históricos, interpretar”, diz Mateus Prado, diretor do instituto Henfil (*Folha de S. Paulo*, 28 jul. 2009, p. 4).

Também nesta edição foram abordadas dicas para “se dar bem” na redação. Em arte que dividiu o que se deve e o que não se deve fazer na redação e as temáticas das últimas cinco edições, a reportagem também trouxe como destaque a exigência de posicionamentos que respeitassem os direitos humanos:

Quem pretende ir bem na redação do Enem pode até cometer (pequenos) erros de português, mas há algo que o avaliador não vai perdoar: o desrespeito aos direitos humanos. Pelas regras da redação, defender temas como nazismo e racismo, por exemplo, faz o aluno perder pontos. “Não tem como defender esse tipo de tema. Se o fizer, o aluno vai mostrar que é radical. E toda forma de radicalismo é condenada numa redação”, disse Maria Aparecida Custódio, professora no laboratório de redação do Objetivo (*Folha de S. Paulo*, 28 jul. 2009, p. 5).

A referência supracitada diz respeito à “Competência V” da Matriz de Referência para a redação do Enem 2009, “elaborar propostas de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos” (Brasil, 2009).

Assim, ano após ano, o Enem foi repetidamente detalhado e interpretado aos leitores e apresentado como uma possibilidade de acesso às universidades configurando uma repetição periódica na pauta do jornal, principalmente, no período que antecedia sua realização. E, dependendo do momento, recebeu diferentes conceituações.

### 4.3 ENEM, “DEMOCRATIZAÇÃO” E DESIGUALDADES

A divulgação dos resultados das provas e de dados extraídos do questionário socioeconômico aplicado aos estudantes que realizam o Enem demarcou períodos nos quais as narrativas da *Folha* sobre o exame pareceram lembrar-se do seu caráter avaliativo do Ensino Médio no país. Médias, comparações com os anos anteriores e, principalmente, comparações entre resultados das escolas públicas e particulares povoavam de análises as páginas do jornal.

A conjuntura histórica na qual as medições realizadas a partir do Enem começaram a ser feitas coincide com a política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso, cujo objetivo se voltava à universalização do Ensino Fundamental, conforme ditames da Declaração Mundial sobre Educação para todos e outros documentos norteadores debatidos no capítulo anterior. Entre o final da década de 1990 e início dos anos 2000, as matrículas na Educação Básica multiplicaram-se e o crescente número de concluintes do Ensino Fundamental demandou vagas no Ensino Médio. Da mesma forma, a exigência por maior capacitação e o também crescente percentual de concluintes do Ensino Médio fez com que a busca por vagas em cursos de graduação aumentasse. Sem investimentos maciços no Ensino Superior público, o período foi marcado pela ampliação do segmento pela iniciativa privada.

Naquele momento, a ampliação do número de matrículas na Educação Básica superou qualquer período anterior, todavia, o que a inserção de camadas até então excluídas da educação formal evidenciou foi a fragilidade da inclusão que se realizava. Na análise de Freitas

Permanência na escola foi considerada uma vitória, sem se indagar o para que da permanência. Aprender português e matemática foi considerado um objetivo em si, e se isso não era o ideal, era pelo menos o possível – dizia-se em uma visão socialconformista: “Se pelo menos aprendessem isso...!!!” (Freitas, 2004, p.149)

Para o autor, os debates dos anos 1990 empenharam-se em discutir a inclusão, deixando de lado as finalidades da educação, como se fosse suficiente “estar na escola, sem se importar para quê”. Em outro trabalho, Freitas (2007) discute com maior profundidade o conceito de “eliminação adiada” que aqui me parece pertinente. Para o autor, é essencial considerar que a universalização do acesso à Educação Básica não garante a universalização da qualidade, e com a sistematização de processos avaliativos formais e pontuais, novas formas de exclusão atuam, adiando a eliminação desses alunos. Internalizou-se o processo de exclusão, trazendo o aluno para a sala de aula, mas mantendo a valorização de avaliações de desempenho individual e de responsabilização das escolas. O autor defende que a concepção de avaliação para a

“responsabilização” deve ser mudada para abarcar uma visão de participação e envolvimento local na vida da escola. Sugere o monitoramento avaliativo realizado pelos municípios, pois enquanto os sistemas de avaliação mais amplos, em nível federal e estadual dão conta do monitoramento das tendências globais desses sistemas, um acompanhamento mais próximo permitiria avaliações das escolas da rede e de cada escola, levando em conta as particularidades e realidades distintas dessas instituições. Salienta também a importância da construção e da avaliação do projeto político-pedagógico das escolas e que tais processos ocorram com a participação dos envolvidos, de maneira democrática.

Contudo, distante da visão multifacetada proposta pela interpretação do professor Luiz Carlos de Freitas, a almejada “democratização” no campo educacional, sob diversos aspectos, conecta-se predominantemente com os debates que a encerram nas discussões sobre acesso ao ensino, em se tratando tanto da Educação Básica como do Ensino Superior. Conforme abordado anteriormente, as narrativas elaboradas pela *Folha* acerca do Enem se voltaram, em grande medida, ao uso do exame como alternativa aos vestibulares. A análise dessas narrativas evidenciou a construção de conexões entre o Enem e meios para “democratizar” a educação no país e, conseqüentemente, colaborar para a diminuição das desigualdades sociais. Entretanto, embora defendessem a educação como ferramenta capaz de sanar o abismo entre ricos e pobres no Brasil, o tom das reportagens que se debruçaram sobre as ações mais efetivas no combate a desigualdade evidencia que as mudanças ensejadas não devem ocorrer de maneira profunda ou brusca.

Em reportagem de janeiro de 2001, cujo título afirma “Adoção de cotas é inconstitucional”, o Enem foi apresentado como alternativa a um possível programa de cotas nas Universidades Federais e como ferramenta de democratização no acesso ao Ensino Superior. As informações trazidas foram pautadas na opinião do então secretário de educação superior do MEC, Antônio Macdowell de Figueiredo, que entendia que a adoção de uma política de cotas esbarraria num problema jurídico, pois a Constituição impediria qualquer tipo de discriminação, mesmo a chamada “discriminação positiva, que beneficia minorias” (*Folha de S. Paulo*, 14 jan. 2001, p. 2). Na matéria, foram apresentando outros argumentos, como o de que seria uma “tendência normal” haver maior equilíbrio nas representações raciais da sociedade brasileira com a quase universalização do Ensino Fundamental e conseqüente expansão do Ensino Médio e de que o ingresso nas universidades que não se desse por “mérito”, mas via política de cotas poderia estigmatizar essas pessoas. Assim, segundo a fala do entrevistado



O que o MEC pode fazer no momento é estimular as universidades a adotarem outros parâmetros no acesso ao ensino superior, como a adoção do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), elaborado pelo ministério e que, segundo o secretário, facilitaria o acesso dos carentes à universidade (*Folha de S. Paulo*, 14 jan. 2001, p. 2).

As bolsas em universidades privadas também foram citadas como alternativa para “diminuir a desigualdade na formação de negros e pardos”. Assim, o que o texto deixa transparecer é o incômodo pontual por parte do jornal com o ingresso via cotas nas instituições públicas de Ensino Superior, tendo em vista a conclusão da reportagem com a sugestão embasada em outro consultado, pesquisador do Ipea, em favor de “bolsas nas universidades” privadas para a diminuição da desigualdade. A reportagem reforça a naturalização do acesso ao Ensino Superior exclusivamente por mérito nas universidades públicas, ao sugerir o Enem, que não deixa de ser uma avaliação, como um outro “parâmetro de acesso”. Naturaliza também a inexistência de um sistema de educação capaz de ofertar vagas suficientes ao número de interessados, resguardando o Ensino Superior público àqueles cujos rendimentos possibilitam a preparação para as disputadas vagas. Por fim, caberia também destacar a questão do “estigma” apresentado como uma das preocupações dos cotistas ao acessarem as universidades, quando todo o estigma já sofrido cotidianamente pela exclusão social da parcela de negros e pobres aos patamares mais altos da educação formal não é considerado.

A isenção da cobrança de taxa de inscrição no Enem para candidatos carentes e provenientes de escolas públicas, a partir de 2001, foi outro viés das discussões que conectaram narrativas sobre ensino e democratização. Defendendo que a questão crucial que envolve a educação naquele momento não se tratava mais da universalização e sim do aumento da qualidade, o ministro Paulo Renato Souza apontou, em artigo intitulado “Copo meio cheio ou copo meio vazio” (*Folha de S. Paulo*, 11 dez. 2001, p.3.), que a própria “democratização do acesso ao Enem” facultando a gratuidade aos alunos das escolas públicas foi responsável pelo expressivo crescimento do número de inscritos e, conseqüentemente, colaborou para um mapeamento mais realista do estudante do Ensino Médio. Assim, com “diagnósticos mais precisos” para “subsidiar nossas políticas” seria possível investir esforços na qualidade. Na ocasião, a referida “democratização ao acesso do Enem” foi entendida como uma forma de substituir a análise do perfil do “vestibulando” para o do “estudante” do Ensino Médio. Cabe mencionar que, em dezembro de 1998, ao serem divulgados os resultados da primeira edição do Enem pelo INEP replicados pelo jornal, chama a atenção o fato de que 93% dos participantes declararam a intenção de prestar vestibular naquele ano. Naquele momento, os estudantes

provenientes de escolas públicas representavam a grande maioria, 78,1% do inscritos. Evidentemente, a gratuidade ampliou a possibilidade de acesso ao exame por jovens de camadas populares, mas o que o alto índice de participantes advindos das escolas públicas evidencia é que o interesse já existia.

Com a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, dúvidas em relação à continuidade das avaliações em larga escala apareceram no jornal. Em entrevista à *Folha*, o novo ministro da educação, na época Cristóvão Buarque, respondeu a questões sobre o vestibular e o Enem. Ao ser perguntado se o vestibular poderia acabar, o ministro responde que “se dependesse de mim, já teria acabado”. Sobre um possível fim do Enem, respondeu:

De jeito nenhum. Nossa ideia é mudá-lo. Hoje temos uma prova ao final do curso. É como um exame para saber se o fumante tem tumor no pulmão. Se tem, pouco se pode fazer. A ideia é fazer uma prova a cada ano. Assim, o aluno pode avaliar melhor o seu desempenho e a qualidade do ensino que lhe dão. Ele recebe um sinal no primeiro ano, outro no segundo e o último no terceiro. (*Folha de S. Paulo*, 7 set. 2003, p.10).

Para o ministro, haveria a necessidade de “discutir tudo com professores, alunos e quem quiser discutir”, mas se até o fim daquele ano, 2003, não se chegasse a conclusões, a edição do Enem do ano seguinte seguiria igual às já aplicadas. E foi o que efetivamente aconteceu.

Ainda em 2003, ao serem divulgados os resultados do Enem, assim como ocorrera em outras edições, uma série de comparações entre o desempenho de estudantes advindos de escolas públicas e particulares foi realizado para concluir que quesitos como renda e escolaridade dos pais eram fatores a contribuir para a distância entre as médias dos mais ricos e mais pobres. Na ocasião, em matéria na mesma página, assinada pelo jornalista Antônio Gois, responsável por coberturas de temas relacionados à educação, analisou as incertezas acerca da gestão do PT quanto ao rumo das avaliações nacionais:

Após quase um ano no poder, a gestão do PT ainda não deu sinais claros do rumo que dará às avaliações educacionais. O novo governo prometeu mudanças, chegou a esboçar algumas propostas, mas ainda não informou à sociedade o que será feito do Enem, do provão e de outros instrumentos criados na gestão do ex-ministro tucano Paulo Renato Souza. (*Folha de S. Paulo*, 7 set. 2003, p.10)

No dia seguinte, em 22 de novembro de 2003, o editorial intitulado “Educação desigual” fez uso dos dados publicados no dia anterior para tecer novas críticas à gestão petista quanto aos rumos da política educacional e ações relativas à diminuição das desigualdades sociais. Segundo o editorial, a escola pública “não tem se demonstrado um instrumento eficiente de inclusão social” e caberia a um governo petista “mudar esse quadro”, mas até então, a política

educacional do PT se mostrou “hesitante e incerta” (*Folha de S. Paulo*, 22 nov. 2003, p.2). Convém salientar que o jornal cobra mudanças profundas no cenário educacional sem considerar o curto período, de menos de dois anos, de posse do então governo.

Em estudos comparativos, diferentes autores analisaram rupturas e permanências entre as políticas educacionais das gestões do PSDB e do PT. Oliveira (2009), por exemplo, identificou que o primeiro governo de Lula foi marcado pela manutenção de iniciativas aprofundadas pelas reformas do governo anterior, com “ações esparsas e uma diversidade de programas especiais, em sua maioria, dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis” (Oliveira, 2009, p. 198), reconhecendo como ação mais significativa a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o FUNDEB, em 2006, último ano deste primeiro mandato.<sup>41</sup> A manutenção de políticas educacionais de um governo para o outro foi tomada pela *Folha* como alvo de críticas, embora as reformas agenciadas ao longo do governo de FHC e que ganharam continuidade no primeiro mandato de Lula, tivessem recebido elogios reiteradas vezes no governo de seu antecessor, como a política avaliativa responsável pela implementação do Enem, por exemplo.

As análises de Dalila Andrade Oliveira no trabalho citado se voltam para ações direcionadas à Educação Básica. Talvez por isso a autora não tenha considerado significativo o ProUni, lançado em 2004, segundo ano do primeiro governo de Lula. Identificamos na *Folha* ampla cobertura da temática ao longo daquele ano e as questões relacionadas à “democratização” do ensino voltam a aparecer em maior frequência. No primeiro semestre de 2004, o jornal acompanhou a “pressão” exercida pelo presidente Lula para tornar acessíveis aos estudantes de baixa renda que obtiveram boas pontuações no Enem as vagas ociosas em universidades privadas. O então Ministro da Educação na época relatou o interesse do presidente:

O ministro da Educação, Tarso Genro, disse ontem no Rio de Janeiro que “por pressão presidencial”, antecipará a medida provisória que criará vagas para alunos de baixa renda em universidades particulares. Ele disse que pensava em editar a medida em 30 ou 60 dias, mas, após se reunir ontem de manhã com o presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi convencido a apressar o processo – ela deverá ser editada dentro de 15 dias (*Folha de S. Paulo*, 05 mar. 2004, p. 8).

---

<sup>41</sup> A trajetória de criação do FUNDEB, por meio da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, foi precedida pela Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, que modificou o parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. A regulamentação se deu via Medida Provisória n. 339, de 28 de dezembro de 2006, que então foi convertida na referida lei.

Ainda em março de 2004, o jornal retoma a questão em matéria assinada por Luciana Constantino, dedicada a explicar como se daria a criação e o funcionamento do ProUni, o que foi chamado pelo jornal, entre aspas, “estatização” de vagas. Com o título “MP vai definir cota de vagas ‘estatizadas’” (*Folha de S. Paulo*, 30 mar. 2004, p.3) a reportagem afirmava que o Enem era visto como forma de ingresso preferencial, aliado a comprovação de renda e à realização do Ensino Médio em escola pública. Segundo o jornal, o que ainda estava em debate remetia ao percentual de desconto concedido aos bolsistas e os meios de incentivo fiscal aplicado às universidades. A matéria também salienta a crítica realizada por professores das universidades federais, que acusaram o programa de ser uma espécie de “venda de vagas”.

Em maio de 2004, novamente com cobertura realizada pela jornalista Luciana Constantino, a criação do ProUni voltou a ser debatida. O texto ressaltava as críticas sofridas pelo projeto de lei, emitidas tanto por entidades particulares como públicas, e destacava a vinculação do ProUni ao já então existente programa de financiamento estudantil, o Fies. Reforçava também a adesão ao programa por meio do Enem e juntamente com o projeto de lei que criaria o programa de cotas nas universidades federais explicando aos seus leitores o que chamou de “pacote para o Ensino Superior”:

As duas propostas fazem parte de um “pacote” previsto pelo Ministério da Educação com o objetivo de aumentar a participação de alunos carentes no ensino superior. (...) Caso o texto seja aprovado como está, o estudante, para pleitear vaga no programa [ProUni], usará o resultado do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), ficando dispensado de prestar vestibular (*Folha de S. Paulo*, 6 mai. 2004, p. 8).

Em novos desdobramentos do assunto, a *Folha* elaborou uma série de críticas ao projeto de cotas nas universidades federais. Em página inteiramente dedicada a debater os aspectos que poderiam “comprometer a democratização do Ensino Superior” pretendida pela proposta do governo, que reservava 50% das vagas federais a alunos egressos do ensino público e sobre o Programa Universidade para Todos são apresentadas avaliações de educadores num debate promovido pela própria *Folha*. Na principal manchete da página o título afirmava “Projeto de cotas não garante acesso democrático”. Novamente o Enem foi conectado ao tema ao ser apresentado como forma de acesso ao ProUni. Entre as críticas ao projeto de cotas apresentadas pelo jornal a partir da fala dos debatedores, estão os argumentos de que a fixação do número de vagas destinadas aos cotistas deveria ser pensada por curso e não a partir do número total de vagas do vestibular. A ausência de um programa de assistência aos estudantes carentes, para que conseguissem concluir seus cursos, além da alegada inexistência de discussões sobre a

expansão do Ensino Superior público foram apresentados como entraves à “democratização do Ensino Superior”. Entre as “especialistas” que participaram do debate, chama a atenção a opinião das professoras Eunice Durhan, então Coordenadora do Conselho Consultivo do Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da USP e Ana Lúcia Gazzola, na época Presidente da Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino). Na fala das professoras, o MEC misturaria os conceitos de Ensino Superior e Ensino Universitário, e as cotas sociais deveriam se voltar ao primeiro, por meio de cursos mais curtos de pós-secundário, como cursos técnicos e tecnológicos e cursos modulares, enquanto o ensino universitário “deve ser limitado a uma elite escolhida por mérito – que estude em instituições em que o ensino, a pesquisa e a extensão universitária estejam entrelaçados”. Segundo Durhan

Em todo lugar do mundo, a universidade não atende à massa da população por que a grande parte não tem essa vocação. Não podemos dar essa formação para uma população sem familiaridade com o texto escrito, com a leitura, com o raciocínio matemático e com o método científico” (*Folha de S. Paulo*, 29 mai. 2004, p.8).

A fala da professora aparece publicada em um momento bastante oportuno, no qual a chamada “Lei de Cotas” e o projeto do ProUni estavam aguardando votação. Além de utilizar o posicionamento de personalidades ligadas à educação e ao Ensino Superior para apresentar críticas ao projeto, o que reportagens como esta permitem considerar é a preocupação da *Folha de S. Paulo* com uma possível redistribuição das vagas do Ensino Superior. Tanto é que o próprio jornal promoveu um debate para tratar do tema.

Considera-se ainda que, embora tenha recebido críticas severas por, em certa medida, garantir benefícios às instituições de Ensino Superior particulares, o ProUni, aliado ao Fies, foi responsável pela inserção de considerável número de jovens de baixa renda em cursos de graduação. Além disso, durante o segundo mandato de Lula, por meio do Reuni, programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, foram destinados maciços investimentos para a ampliação da rede federal de educação, com a interiorização de universidades federais e escolas de educação profissional, não restringindo, portanto, a expansão da rede superior às instituições particulares.

Depois de aprovado, o ProUni seguiu recebendo atenção por parte do jornal. Os calendários de inscrição e as informações divulgadas pelo governo foram reiteradas vezes noticiados, bem como a necessária participação no Enem para concorrer as bolsas. Convém salientar que as regras do ProUni exigiam pontuação mínima de 450 pontos num total de 1000, como requisito para participar da seleção.

Em sua primeira edição, o jornal acompanhou as etapas de inscrição do ProUni e as prorrogações geradas devido as vagas remanescentes. Em janeiro de 2005, a *Folha* informou aos seus leitores que o ProUni teria uma terceira etapa de inscrição para cerca de 15% das vagas totais do programa ainda disponíveis. Na ocasião, a reportagem destacou que cerca de 76% do total das vagas a serem preenchidas eram destinadas aos “alunos afrodescendentes e indígenas” e que, por isso, o governo estava empenhado em realizar campanhas voltadas a esse público. O então ministro da educação Tarso Genro justificou a prorrogação, afirmando que “o programa ainda não foi visualizado de maneira adequada pelos afrodescendentes” e que “às vezes as pessoas não acreditam que as oportunidades estão sendo oferecidas” (*Folha de S. Paulo*, 08 jan. 2005, p. 3.). O ministro ressaltou também que os contemplados com bolsas de 50% do valor da mensalidade poderiam se inscrever no Fies, obtendo assim, o financiamento de 25% a ser pago após o término do curso superior. Dessa forma, o estudante contemplado nos dois programas – ProUni e Fies – arcaria com 25% do valor da mensalidade ao longo do curso.

Em reportagem intitulada “USP e Unesp buscam aluno da escola pública”, o jornal noticiou em setembro de 2005, medidas tomadas pelas instituições paulistas para atrair estudantes da rede pública, buscando democratizar o acesso às Universidades estaduais. Classificadas na ocasião como “medidas menos radicais” do que a adoção de cotas, a isenção de taxas e a divulgação do vestibular em escolas públicas foram apresentadas como possibilidades para atrair o jovem das camadas populares para as universidades:

“O sujeito pensa: ‘Isso não é para o meu bico’”, diz o diretor acadêmico da Funesp (fundação que aplica o vestibular da Unesp), Fernando Prado. “Mas se ele nem presta o vestibular como vai saber se pode ou não entrar na universidade?”

Na tentativa de ao menos aliviar essa resistência de possíveis candidatos, a Unesp formou uma equipe com 68 professores, que farão palestras a 120 mil estudantes em 400 escolas públicas.

A ideia é apresentar o vestibular e mostrar como incentivo, dois dados: 38,6% dos ingressantes na universidade em 2005 estudaram em escola pública, e 27,9% foram aprovados sem ter feito cursinho.

A outra medida adotada pela Unesp é o aumento do número de isenções da taxa de inscrição, que custa R\$ 105 [...].

A USP também aumentou o número de isenções, que chegou a 65 mil – como na Unesp, a taxa está em R\$ 105. Em 2004, quando foram oferecidas 60 mil isenções, só 39,5 mil foram preenchidas.

A universidade entende que um dos fatores para essa sobra foi justamente a falta de divulgação do seu vestibular nas escolas públicas. Por isso, neste ano, a instituição afirmou que foram enviadas cartas para todos os colégios estaduais de São Paulo para apresentar o vestibular e convidar professores a visitar a universidade (*Folha de S. Paulo*, 08 set. 2005, p 4).

A desmotivação por parte dos estudantes da rede pública em prestar vestibular nas instituições mais concorridas levaria, segundo a reportagem, a direcioná-los a outras instituições ou a cursos menos concorridos. Segundo o jornal, mesmo com a possibilidade de utilização da pontuação do Enem, muitos estudantes sequer arriscariam tentar vagas nos cursos mais disputados. Na fala do estudante entrevistado, as condições de grande parcela de jovens que intencionam cursar o Ensino Superior, mas reconhecem a grandiosidade do desafio:

Gustavo Lopes, 18, também aluno da rede pública, desistiu de disputar uma vaga para 2006. “Estou pensando em me preparar mais no ano que vem. Vou procurar um cursinho. Mas tenho que arrumar um emprego para poder pagar”, diz *Folha de S. Paulo*, 08 set. 2005, p. 4).

A matéria trouxe ainda a opinião de representantes do Movimento dos Sem Universidade (MSU) e da ONG Educafro, que entendiam as medidas como avanços, mas ainda insuficientes, pois a divulgação do processo de seleção para as universidades nas escolas públicas ainda era substancialmente menor do que nas escolas privadas e a isenção das taxas deveria incluir todos os estudantes da rede pública. Qualquer opinião referente a políticas de cotas, contudo, não foi extraída de representantes das instituições ouvidas.

Outra situação de crítica contundente não só ao Enem, mas ao sistema de avaliações nacionais, veio a público em 6 de novembro de 2005. Em texto assinado pelo jornalista Elio Gaspari, acompanhando o título “Eremildo quer ser avaliador do MEC”, estava a imagem de um burro enrolado na bandeira do Brasil. O artigo iniciava dizendo que um idiota chamado Eremildo desejava pleitear um cargo de avaliador do MEC, dirigindo-se com bastante ironia à equipe do ministério e suas ações quanto ao sistema de avaliações. A crítica principal dizia respeito à criação da Prova Brasil, que consistindo na aplicação de avaliação ao 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, e a impossibilidade de se tomar qualquer medida com os resultados. Após apresentar os três sistemas de aferição de desempenho recebidos pelo governo petista ao assumir o governo federal – o Enem, o Saeb e o Exame Nacional de Cursos - Gaspari lança questionamentos sobre o futuro dos exames:

Tendo destruído o que poderia funcionar, montaram uma novidade que servirá para fechar contratos, formar cadastros, produzir logotipos e *marquetagens*. Feito o teste, a burocracia federal receberá os números do mau desempenho da escola (...). Vão fazer o quê com essa informação? (*Folha de S. Paulo*, 06 nov. 2005, p. 16.).

A referência à destruição “do que podia funcionar” remete ao Exame Nacional de Cursos (Enade), também conhecido como “Provão”, também mencionado pelo articulista, no qual, existiria uma “essência classificatória” que foi destruída pelos “companheiros”, maneira pela qual, ao longo do texto, se fez referência aos integrantes do governo federal petista e vocativo bastante utilizado por Lula em suas falas, remontando às suas origens no sindicalismo.

Embora, sob a ótica do jornalista, o Provão pudesse servir à avaliação e cassação de registros de faculdades com desempenho insuficiente, o próprio texto informa que o governo antecessor não pôs em prática qualquer ação nesse sentido. Ao se reportar especificamente ao Enem, o texto generaliza ao afirmar que “é um êxito, mas tem gente querendo acabar com ele”. A leitura conjuntural do artigo de Elio Gaspari permitiu perceber que os exames avaliativos, até então bastante elogiados pelas narrativas da *Folha* passaram a ser usados como instrumentos para a construção de críticas à então gestão do governo petista, ou nas palavras do jornalista, ao governo dos “companheiros”.

Apenas dois dias depois da publicação do artigo de Gaspari, a coordenadora de comunicação do MEC, Vera Flores, teve resposta veiculada na seção “Painel do Leitor”, na qual tece esclarecimentos sobre as críticas realizadas pelo jornalista e sobre os desdobramentos dos processos avaliativos em larga escala. Sobre o Enem, Flores afirmou que “O MEC não tem qualquer intenção de descontinuar o Enem” (*Folha de S. Paulo*, 08 nov. 2005, p.3.) e admite que o exame “ganhou importância com o advento do ProUni”, tendo em vista o uso das notas para a seleção de bolsas de graduação em instituições de ensino privadas. Destacou também as dimensões atingidas pelo Enem em sua então última edição, na qual contara com cerca de três milhões de inscritos. Quanto à utilização dos resultados, tanto do Enade quanto do Saeb e da Prova Brasil, defendeu a amplitude dos resultados e suas contribuições na formulação de políticas públicas.

Ainda que a resposta às críticas tenha sido rapidamente veiculada pela *Folha*, compete ressaltar que a diagramação da página na qual foi publicado o artigo de Gaspari contou com recursos significativamente mais eficientes para atrair a atenção do leitor do que a resposta da representante do MEC. Com fonte em tamanho menor, sem chamada de título em fonte destacada ou qualquer recurso visual, como a imagem que ilustrou o artigo de Elio Gaspari, temos a possibilidade de resposta, ou como garante a própria Constituição Federal, o direito no contraditório. Todavia, a operacionalização de destacar ou suprimir realizada pelo jornal, evidencia as ferramentas pelas quais a imprensa agencia suas preferências.



A aplicação da Prova Brasil parece ter suscitado naquele momento um debate mais intenso sobre as avaliações nacionais. Ainda em novembro de 2005, em meio à veiculação de críticas e elogios aos exames, a *Folha* publicou artigo intitulado “Avaliação necessária”, no qual Gabriel Chalita, secretário de educação do estado de São Paulo, defendia a relevância de processos avaliativos para o planejamento de ações em prol da qualidade da educação:

Estamos certos de que essas avaliações e percepções podem nos ajudar a planejar uma educação de qualidade, sem improvisações, típicas de programas eleitoreiros. Temos o respaldo de pesquisas e estudos fundamentados na observação de experiências realizadas em países que deram um salto de qualidade na educação. Países que só conseguiram resultados favoráveis devido às políticas educativas de continuidade (*Folha de S. Paulo*, 12 dez. 2005, p. 3).

A primeira reportagem do ano de 2006 a tratar do Enem volta a associá-lo à democratização do acesso ao Ensino Superior. Mais uma vez utilizando dados extraídos do questionário socioeconômico, a jornalista Luciana Constantino afirma no título da reportagem que “Enem atrai alunos de baixa renda interessados no ensino superior”. Constantino expõe a mudança no perfil do jovem atraído pelo Enem que, principalmente a partir do advento do ProUni, passou a ser de interessados em cursar uma faculdade e não apenas usar o exame como uma espécie de teste para os vestibulares:

Praticamente a metade dos alunos atraídos pelo Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) no ano passado tem renda baixa, já trabalhou enquanto cursava o ensino médio para ajudar a família ou tentar ser independente e se classificam como negro e pardo. Além disso, 55,76% tem mais de 19 anos, ou seja, estão fora da faixa etária para o ensino médio. Esse perfil, obtido por meio de questionários recém-tabulados do Enem, ajuda a explicar o motivo apontado pela maioria para prestar a prova, que não é obrigatória – 67% deles dizem ter sido para entrar no ensino superior. (...) Em 2004, 45% diziam ter interesse em testar conhecimento e capacidade de raciocínio (*Folha de S. Paulo*, 15 jan. 2006, p. 2).

Nesse momento, fica evidente na fala da jornalista a admissão do Enem como um agenciador de acesso das camadas de baixa renda ao Ensino Superior, por estar em consonância com outras políticas educacionais, que permitiram a oferta tanto de vagas como de alternativas de ingresso.

Após a primeira divulgação dos resultados do Enem por escola, temática que será mais bem debatida adiante, em artigo intitulado “A luz de Edson”, Gilberto Dimenstein narra a história de um jovem pobre que obteve bolsa de estudos em colégio particular e foi aprovado na Escola Politécnica de São Paulo, centro de engenharia da USP. Sua história é cruzada com

a de uma escola pública “adotada” pela Embraer e que se destacou no ranking do Enem para concluir que existem alternativas às cotas, pois essas não se orientam pelo “critério do mérito”:

Não é sensato pedir que os governos estaduais universalizem, a curto ou mesmo médio prazo, a experiência da Embraer. Mas vale refletir se não seria melhor disseminá-la, no sistema público de ensino, em pequena escala como laboratórios de testes pedagógicos e centros de formação de professores. Além disso, seria uma alternativa às cotas universitárias. (...)

Faz muito mais sentido criar centros de excelência para os melhores alunos da rede pública como Edson – e, assim, colocá-los nos cursos mais disputados – do que oferecer cotas nem sempre pelo critério do mérito. (Folha de S. Paulo, 05 mai. 2006, p.3).

No próprio artigo, Dimenstein reconhece a fragilidade de sua proposta, tendo em vista que apenas uma minoria seria privilegiada por ações como a que ele sugere.

Também em 2006, a *Folha* cobriu a aprovação do pacote de mudanças no vestibular da USP, que teve como intuito o aumento no número de ingressos de alunos da rede pública naquela instituição. Entre as mudanças, a reportagem apresenta a diminuição do número de questões de 100 para 90, a adoção de perguntas que exigirão conhecimento de mais de uma disciplina, adotando assim um “modelo parecido com o Enem” e um bônus de 3% na primeira e segunda fases do vestibular para alunos da rede pública. A reitora da USP comentou as mudanças:

“A USP buscou articular o mérito acadêmico com a inclusão social. Por isso, decidimos não implementar simplesmente uma política de reserva de vagas (cotas)”, disse a reitora da universidade, Suely Vilela. O projeto foi elaborado por professores de diversas universidades da própria instituição (*Folha de S. Paulo*, 24 mai. 2006, p. 9).

A reportagem apresenta a opinião de representantes de cursinhos, parecendo querer tranquilizar a camada não afetada com o bônus de 3% na nota. Embora nos parágrafos anteriores da reportagem tenham sido apresentadas as alterações que serão aplicadas já nos futuros vestibulares, na sequência afirma-se que diretores e coordenadores de cursinhos “garantem que nada muda para os estudantes”. Na fala de Eduardo Figueiredo, apresentado apenas como sendo “do Objetivo” sem especificar qual a sua função, argumenta-se que a inclusão de questões interdisciplinares não é grande novidade porque como a maioria de seus estudantes estaria habituada ao modelo do Enem já estariam acostumados. Também apresentado pelo colégio e sem especificações de sua função, Alberto Nascimento “do Anglo”, mostra-se crítico ao programa de inclusão social da USP, pois “em vez de dar um ensino de boa qualidade, o governo propõe esse bônus” ou “essa pequena esmola” (*Folha de S. Paulo*, 24 mai. 2006, p. 9).

Em nova abordagem do tema, as consequências do projeto de inclusão social, que passou a ser chamado de Inclusp voltam a ser discutidas:

O que fazer quando as regras mudam no meio do jogo? É essa a pergunta que os candidatos ao vestibular 2007 da USP vêm se indagando desde que o projeto de inclusão social da instituição foi anunciado, na última semana. À primeira vista, algumas alterações parecem favorecer o desempenho e outras já despontam como as grandes dúvidas do processo seletivo. Mas uma coisa é certa: a preparação para quem quer uma vaga deve se manter.

O maior enigma promete ser a tal da questão interdisciplinar, que vai aparecer no exame pela primeira vez. (...)

O Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), que traz testes interdisciplinares e é conhecido dos vestibulandos, não deverá ser o padrão para a Fuvest. “A cobrança será em nível mais sofisticado e rigoroso que o Enem”, diz a pró-reitora (*Folha de S. Paulo*, 30 mai. 2006, p. 2).

A explicação da reitora converge para a compreensão de que embora as questões sigam o viés interdisciplinar tal qual ocorre no Enem, estas exigirão maior rigor na prova da USP. Além da reitora, na mesma reportagem foram ouvidos estudantes da rede pública e privada, professores de cursinho e ativistas. A unanimidade aparece somente em relação à diminuição do número de questões e à manutenção do tempo da prova, que foi vista positivamente por todos que tiveram suas falas vinculadas na reportagem. Para os representantes de cursinho o bônus de 3% é novamente criticado, assim como para os representantes de movimentos pela inclusão universitária, que calculam que a iniciativa da USP pouco ajudaria aos estudantes oriundos da rede pública, principalmente nos cursos mais disputados.

Outro caso de associação do Enem a tentativas de inclusão que foi encontrado nas narrativas da *Folha* remete à Universidade Federal do ABC paulista que, diferentemente do posicionamento da reitora da USP, afirmava a realização de seu processo seletivo “aos moldes do Enem”. Afirmando que o intuito da prova é “medir a capacidade de raciocínio e não o que foi decorado”, o reitor da instituição, Hermano Tavares, foi uma das vozes presentes na reportagem, que também contou com a participação de estudantes que vislumbraram na aproximação da prova com o Enem maiores chances de ingresso. Também foram discutidas a parcela de 50% de cotas para alunos provenientes de escolas públicas e a possibilidade de utilização de 20% da nota do Enem na primeira fase do vestibular. Como “dica” aos candidatos, a reportagem finaliza aconselhando que provas antigas do Enem sejam refeitas e indica o site do Inep para acesso ao acervo dos exames aplicados nos anos anteriores.

Em 2008, ao discutir sobre as experiências de cogestão público-privado nos presídios brasileiros, a participação e os bons resultados de detentos no Enem foram apontados como um

dos pontos positivos das parcerias realizadas na penitenciária industrial de Joinville e na penitenciária de Criciúma, em Santa Catarina. Em reportagem que destoou daquelas em que foram encontradas abordagens sobre o Enem, esta foi publicada no Caderno Dinheiro e sob o título “PPPs de prisões movimentam empresas”. A cogestão, como é identificada na reportagem seria uma espécie de terceirização apenas de alguns serviços no presídio, enquanto a Parceria Público-Privada (PPP) ocorre na administração por entes privados, que podem, inclusive, explorar economicamente os presídios. A reportagem considera as questões éticas e legais que envolvem a possibilidade de lucro com o trabalho de pessoas em privação de liberdade e questões referentes ao custo por detento em sistemas penitenciários de diferentes modelos, as taxas de reincidência, o contrato de trabalho, os índices de indisciplina, entre outros aspectos comparativos. No caso catarinense exemplificado, o Secretário de Segurança Pública naquele momento, Ronaldo Benedet, defendeu a parceria, assim como o diretor administrativo de uma das operadoras do presídio, caso houvesse outras parcerias, como as estabelecidas com indústrias, que contratam o trabalho dos presos, os quais, após cumprirem pena podem ser empregados “graças ao treinamento que recebem”. O sistema seria, para os entrevistados, “tão qualificado, que tivemos, inclusive, presos que tiraram segundo e terceiro lugares no Enem” (*Folha de S. Paulo*, 07 fev. 2008).

Outro exemplo de relação estabelecida entre o Enem e possibilidades de diminuição de desigualdades foi encontrado em 16 de março de 2009, quando o jornal argumentou que os melhores resultados em avaliações nacionais e internacionais apareciam quando a distância entre os melhores e piores colocados é menor.

A diretora da escola municipal Minas Gerais, Regina Paschoa, resume da seguinte maneira o desafio de lidar com a diversidade na instituição: É muito fácil trabalhar apenas com diamantes. Nosso desafio é juntar diamantes e cascalhos e fazer isso dar resultado”.

Segundo ela, todos os alunos se beneficiam quando, por exemplo, pais com maior nível de escolaridade trazem para a escola mais cobrança.

(...)

Avaliações internacionais mostram que, em redes onde a distância entre melhores e piores alunos é menor, os resultados, na média são melhores.

A menor desigualdade no desempenho, por exemplo, é uma característica da Finlândia e de Hong Kong (China), que obtiveram os melhores resultados no último Pisa, exame internacional que compara o aprendizado em ciências, literatura e matemática em diversos países.

(...)

Os benefícios da menor desigualdade aparecem também em avaliações nacionais. Cidades do interior do Sul e Sudeste onde há maior presença da classe média na rede pública aparecem com frequência entre as melhores nas avaliações do MEC. No Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), o melhor desempenho médio dos alunos é encontrado nas cidades do Rio Grande do Sul, onde a distância entre as notas da rede pública e privada é menor (*Folha de S. Paulo*, 16 mar. 2009, p. 3).

Conforme demonstrado, associa-se também a participação dos pais e seu nível de escolaridade como fatores preponderantes para melhores resultados, pois haveria da parte destes maior cobrança por qualidade à escola pública. Na reportagem é apresentada ainda como estratégia para a realização desta “mistura” seria o ingresso em escolas públicas por sorteio e uma grade curricular diversificada, para desenvolver grupos com níveis de conhecimento diferente. A reserva de vagas para negros e pardos em escolas técnicas e colégios de aplicação vinculados às universidades também foram citadas como recursos para equalizar a matrícula de alunos, em substituição total ou parcial dos exames de seleção.

Em reportagem que abordou comparativamente o desempenho de bolsistas do ProUni e demais universitários no Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) o bom resultado no Enem apareceu como indicativo de que os bolsistas chegam à universidade bem preparados. A matéria intitulada “Bolsistas têm nota igual ou maior que pagante” informou que, “a pedido da *Folha*”, o Inep comparou a média dos bolsistas com os demais colegas em dez áreas, nas quais os alunos com bolsa tiveram resultado superior em seis delas. Mas embora o receio de muitos professores de que os bolsistas do ProUni diminuiriam a média de desempenho dos cursos não tenha se materializado, a reportagem diz não haver consenso sobre o peso do ProUni como ferramenta de inclusão de alunos pobres nas universidades:

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE mostra que, em 2004, ano de criação do programa, 679 mil alunos de particulares tinham renda domiciliar por capta inferior a 1,5 salário mínimo (corte do ProUni para concessão de bolsas integrais). Eles eram 20% do total. Em 2007, considerando a variação da inflação e do mínimo no período, esse número aumentou para 895 mil, mas, como houve crescimento de matrículas nas particulares, o percentual se manteve em 20% (*Folha de S. Paulo*, 15 jun. 2009, p. 4).

A matéria abordou exclusivamente o desempenho de bolsistas em universidades privadas para tratar da inclusão de jovens nas universidades, não sendo, naquele momento, mencionados programas afirmativos em instituições públicas. Na mesma semana, foi publicada opinião no Painel do Leitor em que o autor dizia não entender “o alvoroço que está se fazendo a respeito do bom desempenho acadêmico dos universitários do ProUni” (*Folha de S. Paulo*, 21 jun.2009, p. 3), reforçando que o bom desempenho no Enem como evidência do preparo desses alunos.

No ano de 2009, a *Folha* se empenhou em acompanhar e explicar aos seus leitores as mudanças pela qual passaria o Enem após a proposta realizada pelo MEC de unificar o sistema de seleção nas universidades federais. Nela, reconhecia-se o “mérito” e a “legitimidade” dos

vestibulares tradicionais, que embora cumpram “satisfatoriamente o papel de selecionar os melhores candidatos para cada um dos cursos” carregam inconvenientes que precisavam ser repensados (Brasil, 2009.). Como um dos argumentos apresentados para a unificação de um sistema de seleção para instituições de ensino superior estava a necessidade de “democratização das oportunidades de concorrência às vagas” e a possibilidade de, a partir do Enem induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Por uma escolha de organização de narrativa, este momento será discutido no próximo capítulo, que aborda as questões temporais ligadas ao Enem na narrativa do jornal, pois conecta-se às diferentes expectativas desenvolvidas diante da possível unificação do processo de seleção das instituições federais de ensino superior.

#### 4.4 COM A PALAVRA, “OS ESPECIALISTAS”: VOZES E SILÊNCIOS SOBRE O ENEM

Além das análises realizadas pelos articulistas e jornalistas da *Folha*, outros personagens participaram das discussões relacionadas ao Enem. Professores, pesquisadores e políticos foram vozes recorrentes a opinar sobre o exame e os assuntos que o permearam. Pais e estudantes também participaram, muitas vezes de forma a complementar o que dizem os “especialistas”. As falas apareceram sob diferentes formatos: participação em textos de colunistas do jornal, artigos de opinião e entrevistas, nas quais davam a entender que a *Folha* buscava aprofundar-se no tema para oferecer aos seus leitores e leitoras o ponto de vista daqueles que mais conheciam sobre o assunto.

Em 30 de agosto de 1999, ano da realização da segunda edição do Enem, a *Folha* publicou um caderno especial no qual, além de reproduzir a prova na íntegra, trouxe a opinião de professores, estudantes e políticos, destacando a presença do seu “time de especialistas” na realização das análises:

A Folha convidou especialistas da área de educação para comentar e analisar a formulação e os conteúdos da prova do Enem realizada ontem. Após análise das questões, sobraram mais perguntas do que conclusões (*Folha de S. Paulo*, 30 ago. 1999, p. 4).

Na ocasião foram consultados professores e professoras de diferentes disciplinas escolares que opinaram sobre o formato da prova e sua validade como avaliação do Ensino Médio. Mesmo tendo caráter interdisciplinar, a análise das questões foi feita pelos professores de cada área (Língua Portuguesa, Matemática, Física, História, etc.), o que reflete a maneira

como os conteúdos ainda são ensinados nas escolas. Foram ouvidos nessa ocasião, professores da educação básica e do Ensino Superior.

Ainda em 1999, voltou-se a discutir o suposto baixo grau de dificuldade do Enem, quando o representante de assessoria de comunicação do MEC, François René S. Lima, defendia que o exame sinalizava “a formação que se espera hoje do Ensino Médio, estimula a melhoria desse nível de ensino e ajuda a consolidar no país a cultura da avaliação” e que, por isso, ganhava “aceitação crescente dos jovens brasileiros” (*Folha de S. Paulo*, 20 set. 1999, p. 3). Em resposta, o jornal publicou opinião de leitora que vincula a simplicidade do exame ao desejo por parte do governo de mascarar a real situação da educação. Segundo a leitora, “o governo só quer esconder o mau nível de Ensino Médio que o Brasil tem” (*Folha de S. Paulo*, 22 set. 1999, p. 3).

Contudo, mesmo considerado “fácil” e não representando de maneira fidedigna a grande maioria dos estudantes brasileiros, os resultados da segunda edição não apresentaram qualquer possibilidade de “mascarar” as dificuldades enfrentadas na resolução das questões e na construção de um texto dissertativo-argumentativo. Em título, o jornal abordou o tema definindo que o “Aluno do ensino médio do país é regular”, ao analisar que mesmo ficando entre 50 e 55 pontos de média e tendo aumentado a pontuação em comparação ao ano anterior, para serem considerados bons os resultados deveriam ultrapassar os 70 pontos (*Folha de S. Paulo*, 10 nov. 1999, p. 14). Não é mencionado no jornal, mas tal parâmetro provavelmente segue a definição apresentada pelo Inep.

Aspectos relacionados ao nível socioeconômico extraídos do questionário obrigatório preenchido na inscrição, unidos às médias obtidas pelos estudantes foram usados para elaborar análises pelos jornalistas e “especialistas” da *Folha*. O modelo educacional que distancia conhecimentos teóricos e práticos, bem como o modelo de aplicação do próprio Enem, foram alvos de críticas. Entretanto, a realização de exames avaliativos, prática que pode aparecer como negativa na visão de professores e alunos é apresentada pelos jornalistas da *Folha* como uma das maiores conquistas no campo educacional pelo governo FHC. Em artigo assinado por Elio Gaspari, após a divulgação dos resultados da segunda edição da prova, em 1999, o jornalista defende a continuidade do exame:

Como todos os testes desse tipo, o Enem valerá muito mais quando resultar numa série estatística. Tratando-se de uma das melhores iniciativas do governo [FHC], seria uma pena se o MEC não conseguisse, nos próximos meses, divulgar esses resultados de forma a permitir o máximo possível de comparações. É verdade que as comparações ofendem alguns ouvidos sensíveis da elite pedagógica, mas não se deve esquecer que

elas ofendem, sobretudo, os ouvidos dos políticos (*Folha de S. Paulo*, 12 dez.1999, p. 18).

Dias depois, na sessão editorial, defendeu-se a universalização do Enem “para que se torne uma avaliação mais exata”. Tendo em vista que os resultados do exame e de “várias pesquisas sobre educação no Brasil” associam os “desempenhos ruins” à baixa condição socioeconômica, o jornal alegou que “passa da hora de haver, por parte dos governantes, uma ação decidida para combater a base socioeconômica da ignorância, como a expansão de programas de bolsa-família” (*Folha de S. Paulo*, 16 dez. 1999, p. 2).

Longe de ser universalizado, mas representando um salto significativo, o número de inscritos em 2001 quadruplica, principalmente devido à isenção da taxa de matrícula para os estudantes da rede pública e da adesão de mais de 400 universidades ao uso parcial ou integral da nota do exame. Ao longo daquele ano, o Enem foi elogiado em diferentes momentos, inclusive nas sessões editoriais. Sob o título “Teste de inteligência” o editorial de 28 de agosto de 2001 defendeu que o Enem como “um avanço para estimular o espírito crítico nas escolas”, ao mesmo tempo em que poderia colaborar para a formação de “profissionais mais competentes”, justamente por menosprezar a “decoreba”. Em novembro, período que em geral antecede a realização dos vestibulares, um artigo apontou a tendência de diferentes provas a tornarem-se cada vez mais semelhantes, sob a influência do Enem. Segundo a matéria, que contou com a opinião de professores de cursinhos e coordenadores de instituições do Ensino Superior, a capacidade de raciocínio tende a ser cada vez mais cobrada em detrimento de avaliações cujo enfoque está na “aplicação simples de conteúdos memorizados” (*Folha de S. Paulo*, 11 out. 2001, p. 3).

Meses antes, em 2 de fevereiro, tendo como foco os rankings educacionais, em artigo assinado por Roberto Lobo, ex reitor da USP e ex diretor do CNPq, defendeu a importância dos *ranqueamentos* para a “qualidade dos alunos” e para a “saúde financeira das instituições”, ao fazer uso de uma série de comparações com avaliações estadunidenses. Professor Lobo, o homem por trás dos rankings, é proprietário do Grupo Lobo, que reúne a Lobo e Associados Consultoria, o Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia e a Lobo Organização Empresarial, além de escrever sobre temáticas educacionais para o jornal *O Estado de São Paulo*,<sup>42</sup> singular em seu viés meritocrático e defensor de padrões de qualidade educacional que lembram muito mais o funcionamento de uma empresa do que os de uma escola.

---

<sup>42</sup> Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br>. Acesso em: 5 fev. 2018.



Com o aumento de participantes, os resultados daquele ano sofreram vertiginosa piora. Novamente, o “time de especialistas” é convocado para justificar os resultados do “Enem 2001” e a inserção maciça de estudantes da rede pública é tida como responsável pela queda nos números. Contudo, além dos próprios jornalistas da *Folha* e de figuras políticas, muitas das interpretações acerca dos resultados negativos e da queda das notas em decorrência do aumento de participantes provenientes das escolas públicas foram realizadas por professores das escolas particulares.

Em diferentes momentos é possível encontrar representações desta “voz do professor” por meio de depoimentos e análises, que tomam opiniões individuais como reproduções de um consenso. Tomo a matéria intitulada “O que pensam os educadores sobre o ensino de matemática” (*Folha de S. Paulo*, 16 mai. 2002, p. 5) como um exemplo pertinente. O texto foi assinado por um professor da referida disciplina e expõe suas impressões sobre a forma como o Enem realiza a avaliação dos conhecimentos matemáticos, sem privilegiar o excesso de conteúdo. São utilizadas expressões que dão a entender que os argumentos ali apresentados são compartilhados pela maioria dos professores quando, na realidade, sem a exposição de números ou pesquisas, generalizam ideias individuais.

A imprensa como responsável pela circulação de ideias e representações socialmente aceitáveis, colabora com a construção e o fortalecimento de um determinado modelo educacional. Em seus espaços reproduz e naturaliza majoritariamente uma vertente educacional, pela qual se adquire conhecimentos prévios a serem aferidos e posteriormente usados como meio classificatório na obtenção de vagas no Ensino Superior. A concepção de educação bancária, identificada por Paulo Freire, materializa-se nas narrativas da *Folha de S. Paulo* que, reiteradas vezes, defende a necessidade de reformas educacionais, critica a baixa qualidade do ensino e os resultados insatisfatórios apresentados a cada edição do Enem e de outros testes, mas não reconhece a educação em suas múltiplas funções, como o pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para a cidadania, conforme assegura o Artigo 205 da Constituição Federal. O teor das matérias analisadas parece priorizar apenas a parte final do citado artigo, que contempla seu papel em educar objetivando a “qualificação para o trabalho”. Embora tenham sido encontrados textos no período pesquisado que critiquem severamente o modelo dos vestibulares e a aplicação de exames que fomentem a “decoreba”, o conjunto das narrativas evidencia que alternativas que não passassem pelo “mérito” como meio de conquista da vaga universitária eram desaprovadas, pois colocariam em risco a qualidade da educação superior.

Em uma sociedade cruelmente marcada pela desigualdade, infere-se que tal qualificação dar-se-á de forma distinta. Concordando com as reflexões de Weiss (2016), enquanto as crianças das camadas médias (e altas) recebem desde cedo grande número de estímulos que favorecem o desenvolvimento de habilidades de raciocínio, atenção e memória, por meio de brinquedos educativos, jogos, livros, revistas, aulas de música, dança, esportes, entre outras atividades que possibilitem um contato prazeroso com o conhecimento, a criança pobre, em muitos casos, carece de estímulos, quando não de nutrição adequada, fatores que resultam em grande defasagem na aquisição de novos conhecimentos. A situação é agravada quando a escola também não oferece meios para o desenvolvimento cognitivo que minimizem a ausência de estímulos em ambiente familiar.

Assim, outro aspecto que a análise da narrativa do jornal me permitiu considerar diz respeito à relação entre o que é oferecido a essas crianças e jovens em comparação ao que é cobrado destes pela escola e por exames nacionais e que, rapidamente, torna-se pauta para a análise de “especialistas”. Tomando o ato de avaliar como um direito, um momento do processo de produção do conhecimento e não um recurso para rankings ou, como disse Gadotti (2012), para a construção de “escalas de discriminação”, embora articulando diferentes vozes sobre o tema, considero estreito o debate realizado pelo jornal estreito ao apresentar, a partir de seu “time de especialistas”, interpretações que convergem para uma perspectiva restrita quanto aos objetivos da educação escolar.

Pertinente ainda é observar como alguns desses “especialistas” sequer fazem parte de setores educacionais. Utilizando dados do Enem de 2002, Miguel Jorge, jornalista e vice presidente de Assuntos Corporativos do grupo Santander fez análises sobre o cenário educacional e cobrou maiores investimentos do recém eleito presidente Lula, sugerindo que em seu governo prosseguisse a revolução iniciada por FHC” (*Folha de S. Paulo*, 11 nov. 2002, p. 3), referindo-se ao aumento do número de matrículas e a implementação de avaliações e indicadores. Faltou-lhe questionar os benefícios e isenções das grandes corporações financeiras em países com a gritante disparidade social, apontadas por ele em seu texto sobre “os méritos do Enem” para explicar a diferença entre os resultados dos mais ricos e mais pobres.

Menções vagas a supostos especialistas, sem referência direta a determinado profissional ou representante de algum setor ou categoria também foram percebidas, como em editorial que abordou o alto índice de reprovações nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB):

Há muito especialistas atribuem as crescentes taxas de reprovação à proliferação dos cursos que se registrou a partir da segunda metade dos anos 90. Não há dúvida de que essa é a causa mais imediata do fenômeno. Mas mesmo a explosão de faculdades é sintoma do baixíssimo nível do sistema público de ensino básico. (...)

A fim de que o próprio jovem não alimente falsas esperanças nem desperdice seu dinheiro pagando caras mensalidades em faculdades que pouco lhe acrescentarão, deve-se ampliar o número de avaliações objetivas ao longo da trajetória escolar.

Talvez seja o caso de transformar o Enem numa prova obrigatória. Só quem atingisse uma qualificação mínima poderia matricular-se numa faculdade, como ocorre, aliás, em vários países civilizados (*Folha de S. Paulo*, 25 jun. 2005, p. 2).

O aparecimento da referência aos especialistas aqui é bastante genérico, bem como a solução encontrada no editorial para solucionar o problema: ampliar o número de avaliações. Convém considerar, que o período em que o editorial foi publicado coincide com um momento no qual os esforços do governo federal estavam voltados para a ampliação do acesso às universidades por jovens de baixa renda por meio da concessão de bolsas via ProUni, programa aprovado no ano anterior, em 2004.

A “qualificação mínima” tomada como requisito para acesso aos níveis mais elevados da escolarização não evidencia qualquer preocupação com outros aspectos que poderiam indicar as causas da inconsistência da qualidade dos estudantes de graduação. O que o posicionamento do editorial leva a crer é que a “qualificação mínima” bradada como requisito à entrada nas universidades já existiria, haja vista que os vestibulares desde sua criação, não teriam feito outra coisa a não ser selecionar os detentores de conhecimentos acumulados, excluindo os menos gabaritados nesses termos. Ficam eludido no editorial quais seriam as medidas aplicadas a partir dos resultados das avaliações propostas, inclusive com a sugerida obrigatoriedade do Enem.

O editorial intitulado “Desastre Educacional”, acima citado, deixa transparecer a ausência de qualquer preocupação com a formação educacional reflexiva, inquietando-se, sobretudo, com o acesso ao Ensino Superior pelos considerados “incivilizados”, termo usado no texto. Percebe-se também, que a crítica à “explosão de universidades particulares” não dá lugar a questionamentos sobre o acesso limitado de vagas em instituições de ensino superior públicas, mas a depreciação da educação básica pública. Por fim, o único profissional citado no editorial e que poderia indicar ser um dos especialistas referenciados no texto foi o então presidente da OAB paulistana, o qual constatava que a prova da Ordem era feita por pessoas que não sabiam “conjuguar verbos ou colocar as palavras no plural” (*Folha de S. Paulo*, 25 jun. 2005, p. 2).

Outro exemplo de aplicação genérica do termo “especialistas” foi encontrado em anúncios no ano de 2005, que divulgavam “bate-papo para tirar dúvidas sobre o Enem”. Sem informar se os especialistas eram, por exemplo, professores ou representantes do Inep, foram divulgados horários da realização de “chats” com “dicas para se dar bem no Enem” (*Folha de S. Paulo*, 29 jun. 2005, p. 6).

Em 2006, ao comentar sobre a prova daquele ano, reportagem apontou que “segundo especialistas, prova considerada fácil, optou por questões específicas e deu ênfase na interpretação de textos” (*Folha de S. Paulo*, 28 ago. 2006, p. 3). Os especialistas na ocasião foram mais uma vez professores e coordenadores exclusivamente de cursinhos e escolas particulares de diferentes matérias.

As psicólogas também figuraram como especialistas em assuntos ligados ao preparo para o ensino superior, na gestão de tempo e da ansiedade para estudos e tais temáticas foram relacionadas à realização do Enem. O lugar do psicólogo seria o profissional capaz de dar conselhos e fazer análises sobre a educação e os sistemas avaliativos. As relações entre estudantes e professores ou estudantes e pais ou ainda de todos esses grupos e a escola foram tratadas entre as temáticas que demandavam a participação de psicólogos. A psicóloga Rosely Sayão, que periodicamente publicou na *Folha* no período pesquisado é apresentada ao final de seus artigos como “Psicóloga e autora de Como Educar Meu Filho” abordou o Enem em diferentes momentos. Em abril de 2009, Sayão escreve ter sido procurada por uma mãe que questionava se deveria manter a filha em uma escola tida como destaque na mídia devido ao seu bom desempenho no ranking no Enem, temática melhor abordada adiante. Segundo narrado pela psicóloga, o pedido para a troca de escola veio da própria menina, que cursava a 6ª série do Ensino Fundamental, demonstrando estar “ansiosa com a vida escolar”, pois a escola aumentou o grau de cobrança, o que coloca os estudantes sob pressão. A autora questionou a cobrança em demasia como parâmetro para se considerar uma escola como de qualidade e, de maneira geral, respondeu aos leitores e à mãe:

Boa escola é a que ensina com rigor e exige o máximo de seus alunos, a que ensina a eles a construção da disciplina necessária para estudar, a que trabalha com qualquer aluno e convoca todos eles a terem compromisso com o ato de aprender, a que ensina a conviver com coleguismo, a que respeita diferenças de ritmo e de aprendizagem de seus alunos, entre outras coisas. E tudo isso no horário das aulas, sem repassar tais responsabilidades aos pais (*Folha de S. Paulo*, 23 abr. 2009, p.12).

Assim, segundo a psicóloga o “compromisso com o ato de aprender” ou “a disciplina necessária para estudar” deveriam ser ensinados exclusivamente “no horário das aulas” sem

onerar os pais com tais funções. Por ter no jornal um espaço em que seus pontos de vista e análises realizadas são divulgadas, a autora reforça seu lugar de especialista, considerando a sua formação de psicóloga, autora de livro de temática educacional e ainda, como referência consultada por uma mãe sobre a séria decisão de trocar ou não sua filha de escola. Todavia, parece-me pertinente pensar que para alguém que escreve sobre como educar um filho, tenha sido bastante simplista depositar na escola tal missão “sem repassar tais responsabilidades aos pais”.

Outro colunista da *Folha*, Marcelo Coelho, também deu seus conselhos aos pais na hora da decisão sobre a escolha de seus filhos. O sociólogo e jornalista publicou “quatro critérios” em caderno especial publicado após a divulgação do ranking por escola do Enem em 2009 e embora se pusesse como uma voz autorizada a opinar dada a sua “experiência recente” de escolher uma escola para seus filhos cursarem o ensino fundamental, a leitura de seu artigo de opinião não expõe conhecimento da área educacional capaz de qualificá-lo como um profissional de referência na área. Entre os critérios, o colunista diz que o primeiro a ser observado é o “coeficiente de babaquice”, pelo qual, mesmo sendo o mais subjetivo os pais deveriam estar alertas quando “numa entrevista com o coordenador pedagógico” começassem a ouvir frases como “construção coletiva do conhecimento” e “vivências interdisciplinares”. Coelho diz que não discorda, mas “nada substitui o conteúdo interessante e bem dado”. O “bem dado” do conselheiro supõe a concepção de ensino enciclopédico, no qual são repassados conhecimentos acumulados pela humanidade e a ausência da possibilidade de debates e reflexões, possivelmente entendidas por ele como inconfiáveis “construções coletivas do conhecimento”. E continua apontando que o “grau de babaquice dos pais” da escola em questão também pode servir de alerta quando estes fazem questão de aulas informática, formação religiosa e ginásio, desconsiderando aí a pluralidade de concepções pedagógicas assegurada pela própria Lei de Diretrizes Bases vigente no país.

As alterações no Enem a partir de sua edição de 2009, quando o exame ampliou o número de questões de 63 para 180 ocorreram concomitantemente às discussões acerca do seu uso como alternativa aos vestibulares, rumo à centralização dos processos seletivos das universidades federais. Nesse momento, um dos questionamentos levantados pelo jornal remetia à validade de cursinhos preparatórios, aos moldes dos pré-vestibulares, como método para se conseguir uma vaga no disputado ensino superior. Segundo o jornal, após ouvir “especialistas” e conversar com alunos a resposta era “depende”, pois “se o vestibulando for organizado e tiver boa formação escolar tem chances de passar sozinho; caso contrário, precisa

de ajuda”. Entre os especialistas ouvidos estão um psicoterapeuta, um pedagogo, um diretor de cursinho e entre os alunos participaram uma estudante da rede pública e uma da rede particular. Chamou a atenção na construção do texto que, enquanto a aluna da rede particular diz que “o clima de competição” a afastou do cursinho, a estudante da rede pública diz que devido à insuficiência do conteúdo do ensino médio, o cursinho foi, para ela, uma necessidade. Percebo aqui, uma naturalização da escolha em se fazer cursos preparatórios como se efetivamente não passasse de uma questão de escolha, quando a realidade econômica da maioria das famílias que tem seus filhos em escola pública não permitiria o gasto com cursos particulares. Também chamou atenção a participação de um especialista diretor de cursinho para compor a consulta feita pela *Folha*:

Diretor do COC, Tadeu Terra afirma que “é inquestionável” o resultado obtido pelos cursinhos, que, segundo ele, organizam e roteirizam o estudo, além de “potencializar” o rendimento do aluno. “Nos cursos mais concorridos, é quase inexistente a aprovação de quem não tenha feito ao menos um ano de cursinho” (*Folha de S. Paulo*, 21 jul. 2009, p. 2).

Peculiar seria se, ao chamar como especialista um representante de pré-vestibular este não defendesse a sua “inquestionável” importância. Além do COC, na reportagem foram elencados outros cinco cursinhos, com informações como a data de início das aulas, os preços, a existência de concurso para bolsas de estudos e a especificidade de haver ou não “cursinho de Enem”. A reportagem, publicada no caderno FOVEST não foi a única a abordar os cursos preparatórios e seu olhar voltado ao novo Enem naquela edição. Segundo diferentes representantes de cursinhos e colégios particulares, as mudanças no Enem exigiram mudanças no material didático utilizado e adequações na distribuição das aulas, a fim de contemplar resoluções de exercícios de outras edições do exame e temáticas do dia a dia, passíveis de serem cobradas (*Folha de S. Paulo*, 21 jun. 2009, p. 4). Ainda nesta mesma edição, que priorizou a preparação via cursinhos, também foram apresentados seis cursinhos classificados como “populares”, nos quais também apareceram aqueles que teriam uma preparação voltada às provas do Enem (*Folha de S. Paulo*, 21 jul. 2009, p. 5).

Embora tenha percebido que a participação dos ditos especialistas tenha sido mantida por todo o período pesquisado (1998-2010), considero uma significativa diminuição do aparecimento destes em reportagens e artigos sobre o Enem ao longo do tempo. A justificativa para tal fenômeno parece-me residir no fato de que, ao manter uma contínua cobertura do exame, a *Folha* passou a construir com mais independência suas próprias análises. Reitero que os especialistas continuaram a colaborar com informações e interpretações tanto relacionadas

ao Enem como a temas educacionais mobilizados pelo exame mas, em comparação aos primeiros anos, esta participação parece ter ficado mais restrita a falas veiculadas e não a espaços exclusivamente dedicados à análise de um profissional.

#### 4.5 JOVENS E O ENEM: A CONSTRUÇÃO DO PERFIL

Embora o jornal, buscando legitimar suas narrativas sobre o Enem tenha contado em larga escala com a opinião de professores, políticos, pais, jornalistas e tantos outros “especialistas”, em alguns momentos deu espaço à expressão dos próprios jovens sobre o exame. Contudo, fica evidente que, na maioria dos casos, alguém fala por ele, seja por meio de análises retiradas dos resultados das provas ou do questionário socioeconômico. Em muitos momentos, a participação dos jovens apareceu nas matérias de maneira bastante breve, com locuções curtas, que ilustram o que estava sendo abordado pela perspectiva do jornalista ou outro entrevistado. Sua imagem e fala em diferentes momentos têm tom meramente ilustrativo e apareceram desconectados do texto escrito. Procurarei expor exemplos que contemplem tais situações adiante.

De maneira geral, a narrativa da *Folha* abordou questões relativas ao jovem que presta o Enem como forma de acessar o Ensino Superior. Contudo, o que foi possível perceber é a existência de um direcionamento na escrita do texto pois, embora os estudantes de camadas populares apareçam sobremaneira por meio de estatísticas e comparações, a fala do jornal é direcionada ao jovem branco, que cursa colégio particular e intenciona conseguir uma vaga nas universidades e cursos mais disputados. A diferença na abordagem a que me refiro pode ser mais bem evidenciada por meio de duas situações encontradas no ano de 2006. Em janeiro daquele ano, Luciana Constantino assinou reportagem intitulada “Enem atrai alunos de baixa renda interessados no ensino superior”, na qual divulga dados sobre o perfil dos estudantes que prestaram o Enem em 2005, atentando para o aumento de jovens provenientes de camadas populares da população:

Praticamente a metade dos alunos atraídos pelo Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), tem renda baixa, já trabalhou enquanto cursava o ensino médio para ajudar a família ou tentar ser independente e se classifica como negro ou pardo. Além disso, 55,76% tem mais de 19 anos, ou seja, estão fora da faixa etária regular para o ensino médio (Folha de S. Paulo, 15 mar. 2006, p. 2.).

Por meio de dados, forma-se o perfil desse jovem e suas particularidades, mas não é a este estudante que o texto é direcionado. Para citar uma situação referente ao estudante com perfil condizente com aqueles capazes de frequentar escolas pagas, utilizo-me de outra reportagem publicada naquele mesmo ano, na qual a narrativa aparece com um direcionamento diferente. Sob o título “Saiba como escolher um cursinho” (*Folha de S. Paulo*, 28 fev. 2006, p. 6) a matéria destaca a importância de realizar a preparação com foco no Enem, por isso, na hora da escolha o estudante deve optar por cursos preparatórios que estejam com seu material didático “de acordo com o que vai ser cobrado do Enem”. O que pretendo enfatizar no referido exemplo é o fato de o texto ser direcionado diretamente ao jovem que precisa escolher o cursinho. Não se fala sobre ele, mas para ele.

Em diferentes situações, as reportagens aparecem acompanhadas de fotografias de jovens em ambiente escolar, cercados por livros e cadernos e a relação com a matéria publicada aparece por meio de alguma frase citada no texto. Em outras situações, a imagem ocupa caráter meramente ilustrativo, sem qualquer menção a esse jovem no texto escrito. Constatou-se também que os espaços do jornal com falas dos jovens sobre o Enem foram os cadernos *Folha Teen*, no qual o tom das reportagens é menos formal e o próprio caderno Fovest, que trata com maior especificidade de questões ligadas aos vestibulares. No caderno Cotidiano, sessão do jornal com o maior número de reportagens e artigos encontrados sobre o Enem, a fala dos jovens também apareceu, mas de maneira mais concisa, como anteriormente mencionado, por meio de sentenças que pareciam ali colocadas para ilustrar o que já estava posto.

Entrevistas com estudantes em preparação para o vestibular ou que conseguiram as primeiras colocações no Enem são as situações em que mais foram encontrados exemplos de veiculação da fala de jovens sobre o exame. O bom resultado nos exames age como um qualificador desses jovens como “especialistas” sobre o assunto. Com matéria dedicada ao “número 1 do Enem” (*Folha de S. Paulo*, 12 dez. 1999, p. 3.), a *Folha* ouviu em dezembro de 1999 as “dicas” e estratégias empregadas pelo estudante que obteve desempenho ímpar, que afirmou estudar dez horas por dia e contar com bolsa para estudar em colégio particular. O mesmo estudante apareceria novamente no jornal, como “garoto propaganda” do colégio no qual cursou o Ensino Médio dias depois. A cada ano, novos “número 1” receberam atenção por parte do jornal para retratar aos leitores sua rotina de estudos e dicas para a garantia de êxito no Enem e nos vestibulares. Em 2007, o tradicional destaque dado ao primeiro colocado destoou em relação a todos os outros anos da pesquisa. Sob o título “Aluno de escola pública passa em 1º na Unicamp” a *Folha* destacou o desempenho do jovem estudante de escola pública militar



ao ser aprovado sem cursinho em sete universidades do país. Na reportagem foi enfatizado o fato de que o estudante “largou com 40 pontos a mais no processo seletivo” por ter se declarado pardo e ser oriundo de escola pública (*Folha de S. Paulo*, 15 fev. 2007, p 5).

A análise das reportagens que trouxeram algum destaque para o jovem que presta o Enem me permitiu perceber também a predominância do perfil de jovem urbano, retratando quase que exclusivamente o contexto de vida dos moradores de áreas metropolitanas e em larga medida, moradores de áreas centrais. Sobre tal questão, em fevereiro de 2000, no caderno *Folha Teen* foi apresentada uma lista com nove cursinhos “para quem está preocupado em se preparar para o próximo vestibular” (*Folha de S. Paulo*, 28 fev. 2000, p. 7). Evidentemente, não existiam na época apenas nove cursinhos na cidade de São Paulo, mas estes foram de alguma forma selecionados para constar nas indicações listadas. A reportagem discute o que considera como “as principais dúvidas dos estudantes”, salientando que existem diferentes tipos de aula, período, duração e preço. O que, contudo, deixa de considerar, são os diferentes tipos de estudantes, ao naturalizar a realização de um cursinho como acessível a todos. Para responder “qual é o melhor” cursinho, a reportagem afirma que que

Nenhum cursinho é garantia de aprovação. Para Vicente de Oliveira Filho, diretor-geral do [curso] MED, o melhor a fazer antes é conversar com os amigos. Como o método de ensino da maioria dos cursos é muito parecido, procure saber se os professores são bons. Não deixe de levar em conta a proximidade de sua casa. Não adianta nada perder tempo no trânsito só para assistir as aulas de um curso que você considera melhor (*Folha de S. Paulo*, 28 fev. 2000, p. 3).

As “dicas” do diretor não deixam de relacionar aspectos da sociabilidade dos estudantes para se levar em conta na escolha do cursinho. Ao sugerir “conversar com os amigos” e considerar a “proximidade de sua casa” subentende que a sua rede de amizades tenha condições de frequentar escolas pagas e que residam em bairros que possuam instituições que forneçam cursos preparatórios. Ainda na reportagem em análise, o diretor da Escola Albert Einstein diz que a prioridade dos alunos deve estar em cursar um Ensino Médio de qualidade, pois

Como os exames das universidades e o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) estão cobrando menos decoreba e mais raciocínio dos estudantes, o aluno que sempre se dedicou aos estudos, sem, necessariamente, se preocupar com o vestibular levará vantagem (*Folha de S. Paulo*, 28 fev. 2000, p. 3)

Nos exemplos apresentados, cabe considerar ainda a possibilidade de mais uma vez publicizar os cursinhos por meio da consulta realizada aos seus professores e diretores, que aparecem como profissionais de referência para aconselhar e esclarecer o que for necessário.

Conforme Dayrell, os limites e as possibilidades com as quais os jovens constroem sua “condição juvenil” são determinadas, mesmo que em parte, pela sua condição social. Nesse sentido, jovens das camadas populares, concomitantemente a sua condição juvenil enfrentam desafios ligados à pobreza e à necessidade da própria subsistência “numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro” (Dayrell, 2007, p.18). Se considerarmos que o trabalho não se opõe necessariamente à condição juvenil, mas que pode, inclusive, mediar a experimentação dessa condição por meio de acesso a bens e experiências, temos a dimensão da pluralidade de percursos possíveis a esses jovens. Assim, ao naturalizar a realização de cursinhos pré-vestibulares, a narrativa da *Folha* em reportagens como esta prioriza na construção do perfil de jovem e de juventude apenas os pertencentes a um tipo de condição juvenil, excluindo outras possíveis trajetórias e experiências.

Diferentemente dos momentos nos quais o jornal fez referência a estudantes da rede privada em período de preparação para as provas, o perfil do estudante brasileiro da rede pública inscrito no Enem tem o formato de um gráfico, ilustrado com percentuais e tabelas e costumou aparecer em matérias elaboradas após serem divulgados os resultados do exame. Os gráficos, o desenho e a charge foram recursos amplamente utilizados para retratar resultados negativos extraídos das provas e dos questionários socioeconômicos.

Em página inteiramente dedicada às impressões sobre o exame, outra reportagem ouviu a opinião de estudantes da rede pública e privada que fizeram a prova, considerada “fácil”:

Uma prova fácil, que analisa os conhecimentos gerais dos estudantes e que não cobra muitos conteúdos. Essas foram as impressões de boa parte dos estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ontem na Faculdade de tecnologia da Universidade de São Paulo. Apesar disso, os candidatos não sabiam explicar muito bem qual havia sido o tema da redação (*Folha de S. Paulo*, 30 ago. 1999, p.4).

Entre os motivos apresentados nas falas dos estudantes para justificar a afirmação de que o Enem era mais fácil em comparação aos vestibulares estão a familiaridade com os temas tratados, pois, segundo eles, a prova focou em questões atuais, “do dia a dia”, e os enunciados de fácil compreensão. Sobre a razão de prestar o Enem, os estudantes apontam a oportunidade de utilizá-lo no vestibular e a realização de uma espécie de treino, sempre com vistas às possibilidades de utilização para acesso à continuação dos estudos.

Em momentos nos quais o jovem tem espaço para se manifestar nas reportagens do jornal também é possível observar que vêm à tona contestações, críticas e cobranças. Em dezembro de 1999, por exemplo, o jornal relatou a indignação de diversos estudantes que

prestaram o Enem por conta de uma informação fornecida pelo jornal, na qual se afirmava que não havia nenhuma redação com nota dez naquela edição do exame. A matéria intitulada “A turma do dez reclama, com toda razão” publicada no caderno *Folha Teen* buscou corrigir a informação e divulgou uma lista com o nome dos 830 estudantes que haviam tirado dez na redação.

Em janeiro de 2000, novamente por meio do caderno *Folha Teen*, uma jovem estudante de escola estadual, procurada pelo jornal, expressou sua indignação com o Enem afirmando que “o exame não presta”, pois embora a nota seja usada para complementar os resultados do vestibular, se as notas de corte também sobem, o Enem, segundo ela, não passaria de um “golpe de publicidade” (*Folha de S. Paulo*, 03 jan. 2000, p. 6.). Crítica semelhante aparece em dezembro daquele ano (*Folha de S. Paulo*, 31 out. 2000, p.3) quando estudantes que haviam sido aprovados no último vestibular da USP para os cursos de Administração e Direito afirmavam que o Enem ajuda quem não precisa. Os estudantes argumentaram que o Enem se o candidato não for bem no próprio vestibular, o uso da nota do Enem é indiferente.

Os estudantes defensores do uso do Enem também tiveram suas manifestações veiculadas no jornal. Em 2003, uma estudante entrevistada disse intencional fazer o Enem, pois “às vezes um ponto pode fazer a diferença e quase todos os meus amigos estão fazendo os simulados, afinal a gente não tem nada a perder” (*Folha de S. Paulo*, 13 jul. 2003, p. 13). A matéria em questão discutia a preocupação das escolas particulares em direcionar suas avaliações para familiarizar seus estudantes com o modelo do Enem. Outro estudante que também procurado pela mesma reportagem, dizia preferir o Enem a outros modelos de exames e afirmando que não iria estudar, pois “para essa prova não adianta decorar a matéria na véspera – ou você sabe ou não sabe” (*Folha de S. Paulo*, 13 jul. 2003, p. 13).

Como professora do ensino médio, confirmo que, ao longo dos anos subsequentes à criação do Enem, o calendário escolar sofreu adequações com vistas aos resultados dos estudantes no exame e a busca por familiarização com as questões de cunho mais interpretativo e menos conteudista. Existem hoje, em diferentes escolas públicas e particulares, momentos nos quais os professores buscam resolver juntamente com os alunos questões nesse modelo, bem como avaliações destinadas a habituar docentes e discentes à cobrança por competências e habilidades divididas em áreas do conhecimento, tal qual ocorre no Enem. Nas escolas particulares costumam ser promovidos aulões focados no Enem, como, inclusive, pude constatar nos anúncios veiculados pelo próprio jornal. Tais aulões, também agem como

promoção dos cursinhos e colégios particulares, pois em diversos casos, são abertos a estudantes de outras escolas.

Foram encontradas também situações em que, embora tenha se partido do ponto de vista dos jovens, suas opiniões são questionadas e até mesmo desqualificadas. Ao abordar um trabalho de cruzamento de dados realizado pelo Inep em 2004, a partir do questionário socioeconômico respondido pelos estudantes que prestaram o Enem no ano anterior, a *Folha* considerou incoerente a avaliação positiva dos professores, tendo em vista os resultados insatisfatórios na prova. Entre os dados fornecidos pelo levantamento do Inep, 57,09% dos estudantes consideraram de regular a boa e 33,24% de boa a excelente a maneira como os professores transmitiam seu conhecimento. Em relação à dedicação para preparar as aulas e atender aos alunos 53,66% dos estudantes consideraram como regular a boa e 31,77% como boa a excelente. Contudo, o tom da matéria que fez uso da opinião dos estudantes converge para a ingenuidade de seus pontos de vista ao considerar, de maneira bastante irônica, que se os professores fossem tão bons quanto sugeriam os jovens os resultados do Enem deveriam ter sido melhores.

Nada menos que 90,19% dos alunos acham seus professores respeitosos. Outros predicados apontados pela imensa maioria: “dedicados”, “atenciosos”, “firmes, porém não autoritários”. Com professores tão sensacionais, a lógica apontaria para performances também sensacionais dos alunos na prova do Enem. Esqueça a lógica (*Folha de S. Paulo*, 19 jul. 2004, p. 3).

A matéria segue com a opinião dos “especialistas”:

“os alunos avaliam seus professores pelo viés do afeto”, explica a psicóloga Rosely Sayão, especialista em educação e colunista da *Folha*. “Eles gostam dos professores e estão aprisionados por esse afeto”, interpreta. “Isso impede-os de avaliar com rigor seus professores e, em contrapartida, leva-os a se auto-responsabilizar pelo fracasso escolar, o que é um massacre na autoestima desses meninos e meninas, diz Sayão (*Folha de S. Paulo*, 19 jul. 2004, p. 3).

Chama a atenção na referida reportagem o fato de que, embora outros indicadores apareçam como determinantes para a obtenção de pontuações mais altas no Enem, como condições de laboratórios e bibliotecas das escolas, além de acesso à internet, interesse por política, artes, teatro, cinema e esportes, o título foca na temática do professor ao afirmar “Aluno aprende mal, mas aprova professor” (*Folha de S. Paulo*, 19 jul. 2004, p. 3).

Embora os estudos que relacionem aspectos socioafetivos estejam significativamente mais sedimentados por profissionais e pesquisadores dos anos iniciais de escolarização, novas

abordagens vêm ampliando a compreensão acerca das implicações que a afetividade em ambiente escolar exercem no desenvolvimento e aprendizagem em outras etapas da educação. A visão polarizada entre cognitivo e afetivo é cada vez mais enfraquecida pelos estudos neurocientíficos, evidenciando que cognição e afeto são indissociáveis.

Desde Piaget (1976) em seus estudos da teoria psicogenética, o autor atentava para o papel da afetividade no desenvolvimento da inteligência, na relação dos sujeitos com o meio e no reconhecimento de sua ação sobre este. Segundo o teórico, as dimensões da vida afetiva e da cognitiva são inseparáveis, pois o interesse, a motivação e mesmo a necessidade pela aprendizagem são decorrentes do afeto, que por sua vez, retroalimenta o desenvolvimento mental.

Outro teórico atento às implicações da afetividade na formação integral do ser humano e sua importância para o desenvolvimento cognitivo é Henry Wallon, que se norteia pela percepção de que o desenvolvimento humano, desde a tenra idade, ocorre de maneira contextualizada, entre o individual e o social, para a potencialização dos níveis afetivo, cognitivo e motor. Seus textos estão presentes na maioria dos programas de estudo de disciplinas das licenciaturas, nos quais aborda o conceito de meio como o campo sobre o qual as dimensões das relações humanas, as dos objetos físicos e dos objetos do conhecimento contribuem para a ação e interação que leva ao aprender (Galvão, 1995). O ensino meramente reprodutor, “livresco”, como se referia Wallon, é desprovido da capacidade de formar integralmente, pois não reproduz as dinâmicas sociais, as relações humanas, o enfrentamento de crises e conflitos, tão caros ao desenvolvimento da inteligência.

Todavia, na citada matéria a relação afetiva entre professores e estudantes foi apresentada unicamente como um fator de “aprisionamento” que, segundo a especialista, impediria uma avaliação rigorosa dos professores por seus alunos. A psicóloga coloca como “devastadora” a autorresponsabilização pelo fracasso escolar e suas consequências para a autoestima desses “meninos e meninas”, o que destoou da constante defesa pela meritocracia presente na narrativa do jornal.

Casos de grupos particulares de jovens também foram trazidos pelo jornal. Em 2009, ano da aplicação da primeira edição do Enem reformulado, o jornal acompanhou a disputa judicial na qual jovens sabatistas buscavam o direito de realizar a prova em outro dia da semana. A partir da reformulação sofrida em 2009, a aplicação do exame passou a ser feita em dois dias, sábado e domingo, devido ao aumento do número de questões, que passou de 63 para 180, mais a

redação. Em 27 de outubro daquele ano, a *Folha* noticiou decisão judicial favorável ao Colégio Iavne, que pedia mudança na data da prova para seus alunos judeus:

Vendo que seus alunos perderiam o Enem, o colégio Iavne, nos Jardins (zona oeste), apresentou a ação judicial. Na primeira instância, a justiça não viu motivo para mudar a data. O colégio recorreu. E o Tribunal Regional Federal deu razão à escola. O Juiz Mairan Maia escreveu que o MEC deveria permitir que a prova fosse resolvida pelos alunos do Iavne “em dia compatível com o exercício da fé”. Seria um exame com “o mesmo grau de dificuldade”. “Ninguém seria privado de direitos por motivo de crença religiosa”. Para os advogados da escola, o Ministério público deveria exigir mesmo direito aos demais alunos judeus e aos seguidores da Igreja Adventista, que descansam nos sábados (*Folha de S. Paulo*, 27 out. 2009, p. 8).

No mês seguinte, foi noticiado que os alunos do colégio judaico não teriam o direito de fazer o Enem em outro dia, segundo decisão do Supremo Tribunal Federal (STF). A alternativa anunciada foi a possibilidade de os candidatos chegarem no horário regular para o início do exame e que esperassem até às 18h (*Folha de S. Paulo*, 24 nov. 2009, p. 4). Na véspera do primeiro dia de prova, pela primeira vez na cobertura do impasse sobre os jovens sabatistas, foi veiculada a fala de um deles:

Após mais uma negativa ontem do Supremo Tribunal Federal de permitir que judeus façam o Enem em uma data alternativa, muitos ortodoxos devem desistir do exame, que será amanhã. E domingo. Essa foi a decisão da maioria dos colegas de Axril Ratz, 17, vestibulando de medicina. Ele mesmo ainda não decidiu o que fará. Observante da regra de não trabalhar ou estudar aos sábados, ele vive um conflito, porque precisa do Enem para concorrer à Unifesp (*Folha de S. Paulo*, 04 dez. 2009, p. 2).

Segundo anunciado na reportagem, cerca de 15 mil alunos, a maioria judeus e adventistas, declararam-se sabatistas teriam a oportunidade de começar a prova às 19h. Uma outra estudante, Larissa Olm, que participou da matéria teria considerado “um privilégio” aos adventistas a aceitação de sua crença. Já os judeus, devido ao Shabat, que determina que, do pôr do sol de sexta ao pôr do sol de sábado, não é permitido andar de carro, acender a luz, cozinhar ou carregar objetos estariam descontentes com a decisão pois não poderiam portar documentos, estojos e comida sem ferir a sua crença (*Folha de S. Paulo*, 04 dez. 2009, p. 2).

No dia da aplicação da prova, foi publicada uma fotografia da jovem estudante que havia participado da reportagem do dia 04 de dezembro, em que aparecia dormindo enquanto esperava o horário para iniciar a prova. Embora o MEC tivesse demarcado o início da avaliação para os sabatistas às 19h, segundo a reportagem, muitos esperaram até às 19h43, horário efetivo do pôr do sol naquele dia. Embora tivesse sua imagem associada à reportagem, aparecendo como um exemplo dos jovens sabatistas, a fala da estudante resumiu-se em “fui bem, mas não

estava cem por cento. A prova deveria ser em dois domingos” (*Folha de S. Paulo*, 07 dez. 2009, p. 4).

Outro exemplo de grupo particular de jovem que teve sua fala associada ao Enem foi encontrado no caderno *Folha Teen*, também em dezembro de 2009. Em matéria intitulada “Começar de novo” jovens refugiados no Brasil contaram suas histórias e as dificuldades enfrentadas por eles na adaptação em um país diferente. Segundo a reportagem, os refugiados iriam aos poucos se “abrasileirando” por meio de diversas maneiras, ao passo que construíam relações com amigos, maior familiaridade e domínio da língua portuguesa, namoros, simpatia por times de futebol brasileiros e, pela participação no Enem:

Yessica acaba de fazer Enem, como a maioria dos brasileiros de sua idade. Quer fazer engenharia ou economia e não pensa em voltar para a Colômbia. “As oportunidades que terei aqui serão melhores do que as que teria lá” diz. Mudança só se for de Tatuí (Interior de SP), onde vive, para a capital (*Folha de S. Paulo*, 14 dez. 2009, p. 9).

O Enem naturalizado como avaliação realizada pela “maioria dos brasileiros de sua idade” também foi associado aos projetos de futuros da jovem colombiana em permanência no Brasil. A reportagem trouxe a imagem dos jovens que, embora tenham relatado histórias tristes, de grandes dificuldades nos seus países de origem, demonstravam estar felizes e seguros de maiores possibilidades de futuro aqui.

Uma das pautas observadas como recorrentes nas últimas e primeiras semanas do ano dizia respeito ao período de festas e a preparação para os vestibulares. As temáticas abordavam a necessidade de manter o foco e a concentração no período de exames vestibulares e a possibilidade de desfrutar de viagens e festas com os familiares no natal e ano novo. Tal abordagem evidencia um recorte de classe bastante específico, pois, mesmo considerando que os jovens das camadas populares não deixam de ter espaços de sociabilidade nos quais participem de confraternizações com seus familiares, a narrativa do jornal contemplava claramente àqueles que deixariam de estudar no período para viajar de férias. Nas fotografias que acompanhavam as matérias, também foi possível perceber que o problema das distrações do fim do ano era evidenciado no jovem que se dedicou ao cursinho ou colégio particular e não àquele, por exemplo, que trabalharia nas férias escolares para complementar a renda familiar.

Em dezembro de 2009, a capa do caderno Fovest trazia um jovem de 18 anos fechando uma mala acompanhada da frase “Fim de ano deve unir estudo e lazer” (*Folha de S. Paulo*, 22 dez. 2009, p. 1). Na reportagem, a coordenadora do curso e colégio Objetivo aconselhava os estudantes a viverem com “equilíbrio”, conciliando o descanso e as festas de fim de ano com

“certa cautela” (*Folha de S. Paulo*, 22 dez. 2009, p. 4). Outro estudante aparece na página, puxando a mala com uma das mãos e com a outra, levando livros, dando a entender que buscaria o “equilíbrio” sugerido. Tanto o jovem da capa do caderno quanto o que aparece acompanhando a reportagem são brancos e estudantes de colégios particulares. Como o Enem era usado como primeira fase em diferentes universidades, a reportagem dava dicas acerca do cuidado com as datas de provas e matrículas, mas aconselhava aproveitar os dias de descanso com atividades prazerosas para se desligar da tensão.

Embora o foco da pesquisa esteja na construção das narrativas textuais, não posso deixar de destacar que as imagens que acompanhavam as matérias sobre o Enem trouxeram certa particularidade ao retratarem jovens de escolas públicas e particulares. Apresentado de frente, em ambiente de estudo, na escola ou em casa, cercado de livros ou cadernos, o jovem branco de colégio particular ou cursinho, mesmo que nem sempre participando do texto escrito foi o perfil predominante do jovem branco, estudante de colégio particular ou cursinho que apareceu acompanhando as reportagens que o associavam ao Enem. O jovem da escola pública tem sua imagem raramente veiculada nas reportagens e em momentos que apareceu, foi sombreado, fotografado de costas ou perfil. Como encontrado em janeiro de 2010, em reportagem sobre as escolas, quando jornalistas da Folha acompanharam a rotina de uma escola no Rio de Janeiro, que possuía média idêntica ao conjunto dos estudantes do Brasil no último Enem, 49 pontos. Há duas imagens: em um caso, uma jovem estudante está de costas para a imagem e de frente para o quadro. Uniformizada, de pele negra, não tem seu nome publicado, aparecendo apenas como “aluna em sala de aula no Centro Interescolar Estadual Miécimo da Silva” (*Folha de S. Paulo*, 31 jan. 2010, p. 4). A outra imagem, com três estudantes no pátio da escola é uma fotografia contra a luz, na qual novamente, sem aparecer o rosto dos jovens estes são identificados como “estudantes”.

#### 4.6 OS RANKINGS E O ENEM

A partir de dados fornecidos pelos órgãos governamentais sobre o Enem, a *Folha de S. Paulo* colaborou para a divulgação de resultados e análises do campo educacional. Ao mesmo tempo agenciou em suas narrativas, análises próprias comparando, confrontando e relacionando informações. Tais análises tiveram como base os próprios resultados obtidos pelos estudantes nas provas aplicadas e, em grande medida, os questionários socioeconômicos preenchidos na inscrição. Foram utilizados também, estudos e indicadores divulgados pelo MEC e pelo próprio



Inep. Contudo, a divulgação dos resultados por escola por meio do ranqueamento das instituições de ensino representou, no período pesquisado, material de base para diversas reportagens.

Desde 2006, o Inep passou a divulgar a média anual por escola das proficiências obtidas no Enem por seus participantes, que ficou conhecida como *Enem por escola*. Cada escola recebia três notas do Inep: a média simples dos alunos nas provas objetivas, a média dos alunos na prova de redação e a média aritmética entre essas duas. De maneira geral, a nota tomada como a média da escola no ranking era esta última, que combinava a nota das provas objetivas e da redação (Andrade & Soida, 2012, p.258).

A *Folha* dedicou significativo espaço para a temática de classificação das escolas, principalmente entre os anos de 2006 a 2008, realizando com frequência diferentes tipos de comparações, com o que pareceu ser uma tentativa de compreender quais fatores levavam certas escolas e alunos a se destacarem. Em reportagem publicada no dia posterior à primeira divulgação do *Enem por escola*, em 2006, o periódico sinalizou para o que viria a ser o deslumbre dos anos seguintes com as possibilidades comparativas proporcionada pelas estatísticas:

Apenas 14 escolas da capital paulista de um total de 1.197 – entre particulares e públicas – tiveram um desempenho considerado de bom a excelente, segundo levantamento inédito divulgado ontem com base nos resultados do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) de 2005. (...) A maior média de 2005 é do Colégio Vértice, com 78,6 pontos obtidos na prova objetiva e na redação. (...) As escolas técnicas são exceções no ranking das tops do Enem. Uma é federal (Centro Federal de Educação Tecnológica) e a outra, estadual (Escola Técnica Estadual de São Paulo). Para o diretor-geral do Cefet-SP, Garebed Kenchian, o bom desempenho dos alunos das escolas técnicas e tecnológicas ocorre porque esses estudantes aproveitam a estrutura montada para os cursos de nível superior (como sistemas de informação e eletrônica de sistemas digitais) oferecidos por esses centros (*Folha de S. Paulo*, 09 fev. 2006, p.7).

E continua na página seguinte:

O Rio de Janeiro aparece em primeiro lugar entre as 27 capitais brasileiras no desempenho dos alunos que prestaram o Enem de 2005. Na cidade estão tanto a escola pública com melhor média no país – 79,02 pontos (numa escala de zero a cem) – como a particular, com 81,9. (...) Na outra ponta, entre as piores médias, estão Cuiabá (MT), com uma escola estadual atingindo 25,06 pontos, e Recife (Pernambuco), onde uma unidade privada ficou com apenas 32,12 pontos. As médias gerais no Brasil chegaram a 40,25 e 55,72, respectivamente (*Folha de S. Paulo*, 09 fev. 2006, p.8).

A matéria foi ilustrada com gráficos que apresentavam separadamente as melhores e as piores entre as escolas públicas e particulares das capitais brasileiras e um terceiro gráfico, que continha informações sobre as instituições paulistas mais bem classificadas. Em um *box* a reportagem destacou o contraste da melhor colocação entre as públicas de São Paulo:

Os computadores não funcionam faz tempo, os muros estão pichados e os banheiros, quebrados. Quem passa na frente da escola estadual Professor José Monteiro Boanova, no Alto da Lapa, zona oeste, não pode imaginar que ali está o melhor ensino público da capital. Com exceção dos colégios técnicos e Cefams (centros de formação do magistério), ela lidera entre as escolas gratuitas no ranking do Enem, como média 55,32 (*Folha de S. Paulo*, 09 fev. 2006, p.8).

A formação e dedicação dos professores e um trabalho individualizado foram atribuídos como responsáveis pelo sucesso da escola, segundo a diretora da instituição. Dois dias depois, com novos gráficos, a *Folha* voltou a explorar os dados divulgados pelo Inep ao abordar o “abismo entre os ensinos público e privado”:

Os dados divulgados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) na última quarta-feira reforçam a crise do ensino público: salvo poucas exceções, as escolas públicas da cidade de São Paulo estão preparando muito mal os estudantes (*Folha de S. Paulo*, 11 fev. 2006, p.8).

A reportagem apresentou percentuais comparativos entre instituições de ensino públicas e privadas, atentando ao número de escolas cujos resultados foram considerados de insuficiente a regular nas instituições públicas e de bom a excelente nas privadas. Nos gráficos apresentados apareceram as 50 melhores escolas públicas e as 50 melhores particulares do estado de São Paulo e suas colocações no ranking nacional.

Nos desdobramentos que se seguiram, as comparações voltaram-se em maior medida para resultados e destaques nacionais. Em 12 de março de 2006, acompanhada de muitos gráficos a reportagem “Rede pública do Rio Grande do Sul se destaca” acentuou as diferenças entre os resultados nas diferentes regiões do Brasil (*Folha de S. Paulo*, 12 mar. 2006, p. 4).

Durante a realização do primeiro Enem após a divulgação do *Enem por escola*, o ex-ministro da educação Paulo Renato Souza teve artigo publicado no Primeiro Caderno, no qual apontou os méritos do Enem desde sua criação, no período em que ocupou a pasta e os “grandes equívocos” cometidos pela atual gestão, entre os quais citava a divulgação dos resultados:

Este é um exame de alunos, não de escolas, sendo individual e facultativo. A comparação do desempenho de escolas somente pode ser feita se for universal, ou seja, se todos os alunos prestam determinado exame ou se ele é aplicado a uma amostra representativa da escola. Nenhuma dessas duas situações está presente no

Enem, e, portanto, não há nenhuma base científica para a comparação entre escolas ou sistemas de ensino. Caiu-se na tentação do sensacionalismo, tão prejudicial para o verdadeiro aprimoramento da educação em nosso país (*Folha de S. Paulo*, 27 ago. p.2.).

Cabe considerar que durante sua gestão, o ministro foi um enfático defensor do que chamou de uma “cultura avaliativa” e da criação de indicadores educacionais, conforme, discutido anteriormente. Observamos no espaço dado pela imprensa, a oportunidade de figuras políticas tecerem opiniões com o intuito de alavancarem críticas aos seus opositores e reforçarem ações positivas de sua gestão. Em resposta ao artigo do ex-ministro, o Inep, representado por Reynaldo Fernandes, então presidente do órgão, defendeu que “a divulgação dos resultados do Enem por escola teve como objetivo a mobilização social em prol da melhoria do ensino, em respeito ao direito da sociedade de ter acesso às informações” e que a metodologia utilizada pelo Inep “é comum na literatura especializada” e foi detalhada em “nota técnica”, citando como exemplo, seu emprego no sistema avaliativo estadunidense, o SAT (*Scholastic Aptitude Test*).

Todavia, a simples divulgação dos resultados não garante qualquer ação em prol de efetivas melhorias na qualidade educacional, mas age na criação de uma falaciosa ideia de possibilidade de escolha dos estudantes e das famílias entre as escolas com melhores resultados. Falaciosa também é a concepção de que a divulgação dos resultados acarretaria em uma concorrência saudável entre as escolas e que poderia, de fato, verifica-se entre instituições da rede pública e privada. Na prática, tal concorrência se dá entre escolas privadas na disputa por alunos-clientes, fato evidenciado, por exemplo, em anúncios veiculados no jornal, nos quais frases de efeito acerca de uma eventual liderança no ranking do Enem procuram situá-las em melhor posição em relação às concorrentes. Estudantes da rede pública, que compõem a parcela majoritária das matrículas da educação básica no país deparam-se com outras preocupações, como o acesso à escola e à falta de professores em sala<sup>43</sup>. Assim, ao privilegiar critérios que focam o olhar sobre os resultados em detrimento de análises sobre os processos, enfatizando a lógica da competitividade, as avaliações acabam por naturalizar desigualdades, aprofundando critérios de seleção e classificação. A mera divulgação de resultados também não responde às transformações necessárias à melhoria da qualidade educacional.

Ainda reverberando as afirmações do ex-ministro Paulo Renato Souza, em 31 de agosto de 2006 o então ministro da Educação Fernando Haddad, por sua vez, teve artigo publicado na

---

<sup>43</sup> Em 2015, o próprio MEC divulgou um levantamento no qual estimou faltar cerca de 170 mil Professores na educação básica do país.

*Folha*, no qual defendeu o ProUni como avanço significativo para a melhoria da educação no país, associando-o a “quase universalização do Enem” ao uso de sua nota para a obtenção de bolsas no programa. Haddad rebate as críticas à metodologia empregada na divulgação dos resultados defendendo que

a quase universalização do Enem, propiciada pelo Prouni, permite, com tratamento estatístico sofisticado e infelizmente ainda pouco conhecido no Brasil (referimo-nos às contribuições seminais do Prêmio Nobel James Heckman sobre correção de viés de seleção), divulgar as notas médias, escola por escola, do ensino médio, a exemplo do que se fez com a quarta e a oitava séries do ensino fundamental com a Prova Brasil, da qual apenas a rede de ensino do Estado de São Paulo não participou nos moldes propostos. A transparência na divulgação dos dados garante a mobilização da comunidade escolar de pais, alunos, professores e dirigentes para exigir e ajudar a construir uma escola pública de qualidade (*Folha de S. Paulo*, 31 ago. 2006, p. 3).

Pareceu-me pertinente perceber como se estabelece a reverberação do que é publicado no jornal, como nos exemplos citados acima. A partir da articulação de dados presentes no texto do ex-ministro Paulo Renato Souza, no qual este destaca as ações de seu governo como inovações que levariam ao ranqueamento das escolas por ele própriocriticado, é notória a preocupação dos então gestores em responder no mesmo espaço público às críticas a eles dirigidas acerca do tema. Da mesma forma, utilizando dados de conhecimento prévio, associando-os a novas informações e argumentações, o debate prossegue e novas articulações foram possíveis. Conforme propõe Ricoeur (2011) , a narrativa posta em circulação desencadeará novas interpretações bem como a incorporação de novas informações que, por sua vez, retomarão a possibilidade cíclica de reinterpretção.

As possibilidades de desdobramento das discussões sobre os rankings foram variadas. Após o resultado das eleições de 2006, em caderno especial sobre as eleições, o ranking do Enem foi usado como uma das heranças do novo governo do Rio de Janeiro. Ao afirmar que há muito a fazer na área da educação, a reportagem apontou os desafios do recém-eleito governador Sérgio Cabral descrevendo dados como a alta taxa de reprovação do estado e o fato de o Rio de Janeiro estar atrás de todos os estados do sudeste no ranking do Enem e a décima em escala nacional (*Folha de S. Paulo*, 30 out. 2006, p. 216).

Na segunda rodada de divulgação do ranking, em fevereiro de 2007, a *Folha de S. Paulo* publicou extensa reportagem acerca da piora nos índices educacionais do país. Além do *Enem por escola*, foram utilizados dados do Censo Escolar e do Saeb para identificar aspectos que comparavam a educação ao longo de dez anos, entre 1995 e 2005. Nas seis páginas dedicadas ao tema, o jornal explicou aos leitores o funcionamento do Saeb e do Enem, fez comparações

entre escolas públicas e privadas, com destaque para o estado de São Paulo, deu lugar à fala de representantes políticos, professores, diretores e coordenadores de escolas e, como no ano anterior, buscou informações sobre as escolas “top” do ranking. Por meio de diferentes artes, gráficos, escalas, imagens e entrevistas a *Folha* esmiuçou a temática.

Se o Enem foi apresentado em diferentes momentos como uma ferramenta de seleção mais democrática do que os vestibulares para acessar ao Ensino Superior, em peculiar reportagem publicada em fevereiro de 2007, o exame serviu de pretexto para a realização de provas de desempenho aplicadas aos candidatos às vagas das escolas particulares. Utilizando de suas colocações no ranking do Enem, diferentes escolas passaram a aplicar uma espécie de seleção para realizar ou não a matrícula de novos alunos. Testes, entrevistas, questionários e “uma vivência com o aluno” estão entre as ferramentas destes “vestibulinhos”:

“O aluno escolhe o colégio, mas o colégio também escolhe o aluno”, diz o coordenador do ensino médio do [Colégio] Mendel, Luiz Felipe Fuke. Ele diz, por exemplo, que um “mau aluno”, que já passou por recuperação no colégio de origem, pode ser barrado. “Como nós podemos nos dar o luxo de escolher, porque temos mais candidatos do que vagas, temos que selecionar de alguma maneira” (*Folha de S. Paulo*, 09 fev. 2007, p.4).

A reportagem apresentou as ações dos cinco melhores colocados no ranking do Enem, citando a proibição legal para aplicação desse tipo de testes no Ensino Fundamental. Embora sem impedimento legal para a aplicação dos “vestibulinhos” no Ensino Médio, a reportagem levantou a questão do constrangimento sofrido pela seleção realizada pelos colégios a partir de seus “bons resultados” no ranking do Enem.

A preocupação dos colégios particulares com a sua posição no ranking foi evidenciada com informes como o realizado pelo Colégio Santa Maria que, em fevereiro de 2007, fez uso do espaço do jornal para esclarecer que o ranking publicado pela *Folha* naquele mês “considerou as médias do ensino regular e EJA” e que se fossem considerados apenas os resultados dos alunos do ensino regular o colégio estaria na 14ª posição “entre as melhores escolas particulares de São Paulo” (*Folha de S. Paulo*, 11 fev. 2007, p. 6).

Ainda em fevereiro de 2007, a jornalista Bárbara Gancia pareceu inconformada com o primeiro lugar no ranking ser de uma escola do Piauí e não do Rio ou de São Paulo:

Instituto Dom Barreto, de Teresina, no Piauí, é a melhor escola do país? Sei, sei. Agora conta aquela do papagaio. Com todo o meu respeito pelos alunos do colégio particular que obteve a melhor média geral do Exame Nacional do Ensino Médio, será que a prova do Enem serve mesmo para identificar as nossas melhores instituições de ensino? Será que o Instituto Dom Barreto prepara melhor seus alunos do que,

digamos, o Santo Américo, o São Luís e o Santa Cruz, de São Paulo, ou o São Bento e o Santo Inácio, do Rio? (...)

Nesta semana, a revista “Veja” traz uma reportagem alentadora sobre o que está acontecendo nos municípios que adotaram parcerias entre escolas públicas e gestões particulares. A prefeitura entra com a administração e grupos particulares como o COC, o Anglo, o Positivo e o Objetivo cuidam da parte acadêmica. Trata-se de uma verdadeira revolução (*Folha de S. Paulo*, 16 fev. 2007, p. 2).

O texto não parece preocupado em detalhar problemas metodológicos no ranqueamento, mas em descrever como a iniciativa público-privada traz benefícios que serão vistos em breve “quando produzirem um ‘Globo Repórter’ da vida falando sobre o surpreendente salto de qualidade na educação que foi promovido” (*Folha de S. Paulo*, 16 fev. 2007, p. 2). As parcerias fundamentam-se na venda dos chamados *Sistemas de ensino*, compreendidos aqui como “o conjunto de ações articulados em torno da venda de material apostilado elaborado por instituição privada e adotado para o conjunto ou parte de escolas municipais” (PINHEIRO; ADRIÃO, 2010, p. 4). Tais parcerias tiveram vertiginoso crescimento após a implantação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério).

Bezerra (2008) atenta para o fato de que os sistemas de parcerias vão além de um simples contrato entre a administração pública e o setor privado, pois transferem à iniciativa privada a elaboração e operacionalização de responsabilidades que até então estavam a cargo do poder público. A compra de um sistema apostilado traz, entre outras consequências, a padronização dos conteúdos e a impossibilidade da escolha do material pela equipe de professores e professoras da instituição. Sem ser da área da educação, a jornalista deixou transparecer sua real preocupação no final de seu artigo:

E se você ver algum professor da rede pública torcer o nariz contra as mudanças, abra o olho. Ele pode muito bem estar reclamando da avaliação que passou a sofrer periodicamente e que hoje o impede de interferir no currículo escolar para, por exemplo, discorrer livremente sobre as virtudes do MST na sala de aula, como a gente está cansada de saber que acontece (*Folha de S. Paulo*, 16 fev. 2007, p. 7).

Conforme já abordado, o jornalista não é desprezado de seus valores e formação enquanto escreve. A crítica ao bom resultado de uma escola nordestina no Enem e a defesa de sistemas apostilados como solução para a qualidade da educação pública evidenciam o lugar de fala da jornalista, que fomenta um ensino reprodutor e não preocupado com o desenvolvimento de uma educação capaz de transformações sociais e emancipação dos sujeitos.

Em 2008, com a divulgação do novo ranqueamento referente ao último Enem, o jornal passou os meses de abril e maio discutindo reiteradas vezes o assunto. Ao todo, durante os dois

meses foram publicadas 14 matérias abordando o ranqueamento, anunciando já nos títulos o tom de competitividade despertado pela divulgação dos dados. Entre os que mais chamam a atenção, cito “Confira a nota de 390 escolas privadas de SP no Enem (*Folha de S. Paulo*, 04 abr. 2008, p. 1), “Primeiro do país, tem período integral e é só para meninos” (*Folha de S. Paulo*, 04 abr. 2008, p. 2), “Bandeirantes, o 2º melhor expulsa reprovados” (*Folha de S. Paulo*, 04 abr. 2008, p. 7), “Pior particular supera 75% das estaduais” (*Folha de S. Paulo*, 04 abr. 2008, p. 8), “Campeã do Enem impõe rigor ao docente” (*Folha de S. Paulo*, 04 abr. 2008, p. 7), “Cidades top no Enem tem abismo menor entre redes de ensino” (*Folha de S. Paulo*, 14 abr. 2008, p. 4), Melhor escola estadual do Enem está na 913ª posição” (*Folha de S. Paulo*, 27 mai. 2008, p. 8).

Além de publicar uma tabela com o desempenho de todas as escolas particulares da cidade de São Paulo, no mesmo dia em que o “ranking do ensino médio” foi destaque de capa da edição, também foram destinadas mais oito páginas em caderno especial para discussão do tema. Gráficos comparativos entre públicas e privadas, análises entre as escolas da cidade de São Paulo, do estado de São Paulo e do Brasil comparando resultados, as possíveis “receitas do sucesso” das melhores colocadas, o estímulo e a cobrança exercida sobre o corpo docente e um ranking apenas entre os resultados das capitais brasileiras foram as matérias de maior destaque no caderno.

Naquele momento, chama a atenção o artigo intitulado “Sozinho, Enem leva a conclusão equivocada” (*Folha de S. Paulo*, 04 abr. 2008, p. 4), tendo em vista que o exame é apresentado como uma ferramenta de avaliação da escola disponível aos pais. Como veiculado inclusive pelo próprio jornal, a fala dos representantes do Inep ou diretamente do MEC, o Enem serviria como instrumento de autoavaliação individual e indicador da qualidade do Ensino Médio ao constatar a capacidade cognitiva para a resolução de situações-problemas ao final daquela etapa da educação básica. Conforme também largamente discutido nesta tese, a vinculação entre o Enem e o acesso ao Ensino Superior ocorrera desde a sua criação, sendo aprofundada com o passar dos anos e com a criação de programas governamentais, que passaram a fazer uso da nota do Enem. Entretanto, a divulgação dos rankings parece ter agregado uma nova função ao exame: a de avaliar escolas. Na referida reportagem, a indicação, contudo, é para que se tenha cautela quanto ao seu uso como único critério:

O Enem é hoje um precioso instrumento para ajudar os pais a avaliarem a escola de seus filhos, mas, quando analisado isoladamente, pode levar a conclusões equivocadas. No ensino privado, por exemplo, olhar apenas para o topo do ranking dá a falsa impressão de que o setor é um oásis no meio da mediocridade da educação

pública. De fato, a média das particulares é muito melhor do que a do restante – e não precisamos do Enem para saber isso. Mas o exame mostra também que o setor particular não é homogêneo (*Folha de S. Paulo*, 04 abr. 2008, p. 4).

Quando realizamos a leitura do artigo do jornalista Antônio Gois, fica evidente que a possível escolha a ser realizada pelos pais remete apenas à educação privada e o que o autor do texto parece buscar esclarecer é o cuidado com a homogeneização do ensino particular. O “cuidado” com o uso do ranking como instrumento para qualificar as escolas públicas até aparece no texto, mas cita-se apenas o fato de que os melhores resultados estas escolas públicas estão apenas em escolas com qualidade, mas para poucos, como os Colégios de Aplicação das universidades federais. Há que se considerar que o autor tem razão ao apontar a análise dos rankings como insuficiente na medição de qualidade de uma escola, mas o que busco destacar é o fato de o Enem ter assumido a uma função distinta, a de classificar escolas, quando teria surgido como avaliador individual.

Na mesma página, há um anúncio publicitário parabenizando a escola Sete Barras, no interior do estado de São Paulo, instituição pública “consagrada na avaliação `Redes de Aprendizagem` - boas práticas de municípios” que teria uma “educação humanística” e dispunha de material didático da rede privada Objetivo. O tamanho da propaganda ocupa mais do que a metade da página que afirma que “o Sistema Positivo sente-se honrado em participar desse projeto municipal que tanto sucesso tem alcançado” (*Folha de S. Paulo*, 04 abr. 2008, p. 4).

Embora o ranking do Enem remeta diretamente aos resultados referentes ao Ensino Médio, constatei que tal assunto foi mobilizado para abordar questões acerca de outros segmentos educacionais. Em reportagem sobre o Ensino Fundamental e a superação em 2007 da meta estabelecida para 2009, o ministro da Educação, Fernando Haddad, atribuiu parte da melhoria do Ideb à divulgação dos indicadores educacionais por escola e por município, que começou durante sua gestão:

Para ele, essa divulgação fez com que as escolas tivessem um diagnóstico mais preciso dos problemas com o que era cobrado nos exames nacionais, por exemplo. “O casamento entre o que se ensina e o que se avalia pelos exames nacionais foi essencial”, disse o ministro ontem em entrevista coletiva, acrescentando que os resultados irão pesar nas eleições municipais deste ano. As primeiras notas divulgadas por Estado e por escola foram as do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) de 2005, no ano seguinte, sob a gestão de Haddad e de Reynaldo Fernandes, atual presidente do Inep – o instituto que consolida os resultados (*Folha de S. Paulo*, 12 jun. 2008, p. 3).



O ministro disse ainda que encarava a divulgação de dados, iniciada com os resultados do Enem, como um “ato de coragem” tendo em vista a pressão que recebeu, segundo ele, tanto de especialistas de dentro como de fora do MEC. Na reportagem foram apresentados dados do Ideb por região, as metas para o país por segmento educacional e foi explicado ao leitor do que se tratava o índice e um breve histórico das ações que o envolvem. Foi feita a ressalva de que embora comemoráveis, as metas eram modestas e os esforços futuros deverão ser cada vez maiores.

Entre as críticas que o ranqueamento do Enem sofreu, as mais profundas remetem ao fato de que o modelo do exame serviria à avaliação do estudante individualmente, sendo incongruente seu uso para classificar escolas. Os argumentos que podem ser enumerados para fortalecer tal contestação são variados, entre eles estão o caráter voluntário do exame e a maneira como se chega ao resultado que valerá na classificação divulgada. Como somente uma parcela dos estudantes de cada escola faz o Enem e a média dos participantes é convertida em nota da escola, o resultado corresponderia apenas a uma amostra viesada<sup>44</sup>, incapaz de apresentar uma média real, ocorrendo assim o chamado erro sistemático de estatística (Andrade; Soida, 2012).

Outro ponto e crítica remete ao tamanho das escolas e sua influência nos rankings. Tanto as escolas com menos de 10 alunos como aquelas que não tiveram mais do que 2% dos alunos matriculados no Ensino Médio participando do Enem eram excluídas do ranking. Além disso, escolas menores tendem a apresentar resultados mais extremos, obtendo pontuações muito altas ou baixas. Escolas pequenas apresentam ainda maior flutuação em seu posicionamento do ranking (Andrade; Soida, 2012). Segundo os citados autores

uma escola pequena pode atingir temporariamente uma posição relativamente boa no ranking, devido a fatores fora do controle de seu corpo administrativo e, como consequência, ser premiada no ano seguinte com uma elevada demanda pelos seus serviços. Como essa performance é efêmera e não sustentada, existiria uma elevada demanda pelos seus serviços, inexplicável pela verdadeira qualidade da educação oferecida (ANDRADE; SOIDA, 2012, p. 285).

Ao longo de sua existência, o ranqueamento passou por alterações que, segundo o MEC, buscavam corrigir possíveis desvios. Em 2010, o MEC divulgou quatro rankings agrupando as

---

<sup>44</sup> Quando o percentual de uma determinada amostra não condiz com o universo, ou seja, com o todo, nos estudos estatísticos diz-se que o resultado é viesado, ou seja, não consegue reproduzir fidedignamente a realidade por meio de dados.

escolas por taxa de participação: de 2% a 25%, de 25% a 50%, de 50% a 75% e de 75% a 100%.

Segundo os estudos de Andrade e Soida acerca qualidade dos rankings educacionais

essa forma de divulgação do resultado tenta evitar um potencial problema do ranking: o fato de que ele pode, em alguma medida, refletir o comportamento oportunístico por parte das instituições de ensino. Em outras palavras, é possível que instituições acionem mecanismos diversos para expulsar seus piores alunos, de forma que eles não representem a escola no ENEM, inflando artificialmente a média da escola e, por conseguinte, alcançando uma melhor classificação no ranking (ANDRADE & SOIDA, 2012, p. 258).

Outra relação elaborada a partir do ranking do Enem debateu o salário pago aos professores e a colocação das escolas na classificação do exame. Em 10 de março de 2007, a *Folha* divulgou um “ranking salarial” elaborado pelo Sindicato dos Professores da Rede Particular (Sinpro), com as escolas que melhor e pior pagavam seus professores, apontando uma variação de até 624% entre o maior e o menor salário. A reportagem apresentou as listas dos dez melhores e piores salários na rede privada nos segmentos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, mas priorizou a discussão acerca do professor do Ensino Médio. Segundo a reportagem, enquanto as escolas particulares de áreas centrais pagavam os maiores salários aos seus professores e professoras, em escolas privadas de áreas mais periféricas, na maioria dos casos, o salário se aproximava do piso por categoria. A explicação para tal situação foi remetida à clientela atendida e ao valor das mensalidades. Segundo o presidente do Sinpro de São Paulo, José Augusto Mattos Lourenço, “nas escolas de elite os professores têm muito tempo de casa e conseguiram acumular melhorias no salário” (*Folha de S. Paulo*, 10 mar. 2007, p. 5). Essas escolas também optam, segundo ele, por profissionais com maior grau de instrução, com mestrado e doutorado. Também é citado como “fator de sucesso” para o bom posicionamento no ranking do Enem o fato de que professores com melhores remunerações têm mais acesso ao “aprimoramento cultural e profissional por meio de livros, congressos, viagens, teatro e outros eventos culturais que exigem investimento financeiro”. O cruzamento do valor salarial divulgado pelo Sinpro e os resultados do ranking do Enem foi uma comparação realizada pela *Folha*.

As escolas técnicas, também receberam análises tendo em vista seus bons resultados nos rankings do Enem e parte do sucesso foi associado aos melhores salários e planos de carreira para os docentes, além de maior qualificação por parte dos professores quando comparados a outras instituições públicas:

Dentre o mau desempenho das escolas públicas do país, algumas ilhas de excelência se destacam. São as escolas de ensino técnico e os centros de aplicação, ligados às universidades federais. Em comum tem um corpo docente com melhor formação do que o restante do sistema público. Um exemplo: nas escolas técnicas paulistas (mantidas pelo governo estadual), que entraram na lista das melhores da capital, todos os professores têm nível superior, alguns já com mestrado (*Folha de S. Paulo*, 10 mar. 2007, p. 5).

A dedicação exclusiva, a existência de laboratórios e a existência de testes de seleção para o ingresso dos alunos também são apresentadas como justificativas para os bons resultados.

Em 2008, embora ainda discutindo bastante os dados fornecidos pelos ranqueamentos, começam a surgir algumas críticas ao uso destes para avaliar as escolas. A já citada psicóloga Roseli Sayão, em artigo intitulado “Ranking de pais” propunha em tom irônico que, se o uso de rankings fosse tão significativo, que se criasse um ranking de pais:

Muitas escolas comprometidas, que realizam um projeto de trabalho claro, em busca de uma prática mais coerente com suas propostas teóricas e de aprimoramento, estão pressionadas por causa do resultado do Enem. Desde que há um ranking de escolas usando resultados de exames desse tipo, elas são avaliadas pela comunidade de acordo com a posição alcançada. As escolas consideradas de maior qualidade são as que estão pelo menos entre as 15 primeiras. E tem mais: agora se faz também uma relação entre a mensalidade e o ranking, pode? [...] Uma colega educadora profissional, muito espirituosa, manifestou de forma bem humorada sua crítica ao estardalhaço que se faz com o tal ranking de escolas. Ela disse que os pais só entenderiam o que significa isso se fizéssemos também um ranking de pais. [...]Essa brincadeira serve para mostrar a falta de bom senso que é avaliar o trabalho das escolas apenas pelos resultados dos exames de seus alunos. Os pais não precisam levar tão a sério os tais rankings escolares (*Folha de S. Paulo*, 03 jul. 2008, p. 12).

O artigo questionava o modelo avaliativo do ranking, e sequer considerava que o Enem continuava sendo um exame optativo, sendo que, desse modo, não expressa a totalidade dos estudantes. O artigo também não expõe ou sugere outros aspectos que poderiam ser analisados para avaliar uma instituição de ensino para além dos ranqueamentos.

A pressão, segundo reportagem de dezembro de 2008, também recai sobre professores, tendo em vista que, a partir da realização de tantos exames e rankings sendo divulgados “a exigência em cima dos professores tem sido maior” e a capacitação é uma das cobranças constantes que recaem sobre os docentes, principalmente da rede particular. A reportagem trouxe dados de uma pesquisa realizada pelo Sinpro-SP, que apontava para o descontentamento com a carreira e o desejo de mudar de profissão presente em um terço do professorado da rede privada. Outro dado apresentado e que foi associado aos rankings do Enem remetia a cobrança por capacitação não ser acompanhada de programas das próprias instituições de ensino para a

formação continuada de seus professores, que em busca de qualificação precisariam custear eles próprios seus cursos, sem ajuda das escolas empregadoras.

Em 2009, a discussão acerca dos ranqueamentos dá lugar às expectativas geradas acerca da utilização do Enem como acesso ao ensino superior unificado, o que será tema do capítulo seguinte deste. Apenas em 2010, a temática volta a ocupar espaço no jornal para destacar que alguns colégios de São Paulo criaram um estudo particular para analisar a situação dos ex-alunos, apurando informações como o salário e graduação. Segundo a reportagem, os objetivos dos “colégios top” era “diminuir o peso do Enem como indicador de qualidade” (*Folha de S. Paulo*, 20 mar. 2010, p. 4) abalado pela série de falhas na aplicação da edição daquele ano, temática também a ser abordada no capítulo seguinte.

Em 2017, o Inep anunciou o fim da divulgação dos dados, alertando que ocorrera uma “supervalorização das mídias” e até certas “incorrekções” e “grave equívoco metodológico” nas divulgações, como a atribuição de uma nota única por estudante, quanto os critérios utilizados pelo Enem estabelecem via Teoria de Resposta ao Item uma média por área do conhecimento.

## 5 CAPÍTULO IV - NARRATIVA E TEMPORALIDADES: O ENEM ENTRE TEMPOS

Ao desenvolver as leituras e análises acerca da cobertura da *Folha de S. Paulo* sobre o Enem, deparei-me com conexões em suas narrativas que associavam o exame a temporalidades diversas. Em determinados momentos, a temática evocou exemplos comparativos com a situação da educação brasileira ao longo do tempo, com vistas a um passado que poderia ou não servir de exemplo para o futuro. Em outras situações, os textos debruçaram-se sobre o presente, noticiando aos leitores e leitoras informações voltadas ao imediatamente acontecido ou em vias de acontecer. Percebe-se ainda, a vinculação com projeções de futuro individuais e coletivas, seja por meio da substituição do Enem aos vestibulares como ferramenta de acesso ao Ensino Superior ou como base para o aprofundamento de reformas educacionais, tendo em vista os dados obtidos por meio do exame.

Assim, este capítulo busca contemplar as questões temporais provocadas pelas narrativas da *Folha*, durante o período estudado, de 1997 a 2010, tomando como fio condutor o manejo do jornal ao, a partir do Enem, ao tecer seus olhares sobre o passado e projetar futuros possíveis no campo educacional. Dado o nível de projeções e indagações sobre o futuro do Enem após sua reestruturação em 2009, tal temática também será abordada neste capítulo.

Conforme Reis (2002), o tempo é o que se fala dele, pois é a linguagem que faz aparecer o tempo. Nas narrativas da imprensa, o presente é a parte do tempo que recebe maior destaque, pois ao buscar comunicar se vale do recém acontecido, do novo. O texto jornalístico parece, inclusive, operacionalizar o presente de tal modo a estica-lo, dando a ideia de imediato a algo que já ocorreu, foi transformado em texto, passou por revisão e edição materializando-se nas páginas do jornal. E, embora de caráter transitório, o presente contempla a possibilidade de mediar o passado e projetar o futuro e é nele que se organizam as perspectivas do que já foi e do vir a ser. O tempo ocupa tanto função organizadora da dispersão dos acontecimentos e ações numa narrativa, quanto também simbolicamente está impregnado quando empregamos sentidos de futuro, de passado, de moderno etc.

Assim como todo trabalho historiográfico centrar-se na organização temporal, mobilizando periodizações, recortes, sequências, interrupções etc., a construção da narrativa jornalística operacionaliza acontecimentos entrelaçando fatos no tempo. Essa dinâmica, contudo, no caso da imprensa, não abre espaço para reflexões aprofundadas, tal como um trabalho acadêmico. Em muitos casos, é perceptível o esforço investigativo presente no texto jornalístico, mas as limitações espaciais incorrem em seleções pontuais de eventos. Acredito

ser por essa razão que as linhas do tempo são reiteradas vezes usadas para explicar sequências e encadear acontecimentos com alguma inteligibilidade ao leitor. Porém, se um acontecimento é usado para sinalizar naquele momento algo de destaque, outros tantos são excluídos da sequência apresentada. Aqueles lembrados acabam por reforçar determinados conjuntos de memórias, moldando na esfera pública a construção de uma versão de passado. A linha do tempo transmite também uma sequência lógica que dá a entender que o encadeamento dos fatos ali construído tem necessariamente relação. Nessas linhas organizadoras, o tempo calendário é sobreposto e, enquanto alguns fatos podem ser separados por curtos espaços de tempo, outros, ainda que sequencialmente apresentados, ocorrem quase que sincronicamente. Em ambos os casos, são encadeados de maneira a oferecer ao leitor alguma lógica na compreensão do que está sendo apresentado, mesmo que períodos sejam acelerados ou retraídos.

Não intenciono aqui sugerir que a pesquisa histórica dê conta de todos os vieses da compreensão do passado enquanto a escrita jornalística se faça meramente na superficialidade. O que proponho é refletir sobre a produção de memórias selecionadas em circulação estruturadas pela imprensa, tendo em vista que a organização temporal na narrativa jornalística é coletiva e relaciona sujeitos e eventos que, em um emaranhado de acontecimentos são posicionados de maneira tal que parecem fazer parte de um todo, de uma interpretação possível da realidade. Consoante à Ricouer (2006), evocar uma memória perpassa experiências de ressignificação, reconhecimento e recriação não apenas de uma imagem ou de um acontecimento, mas de si e para si. Quando o jornal, a partir do Enem, evoca acontecimentos selecionados, trás novamente ao presente a possibilidade de ressignificações e funciona como um agente organizador de uma memória plural.

O historiador Jean-Pierre Rioux pondera que devido a fatores característicos das décadas finais do século XX, como a abundância documental no trabalho das redações, a cooperação mais expressiva de correspondentes locais, a fabricação de dossiês e suplementos, a atualidade passou a ser revitalizada no texto jornalístico, tornando-se uma “crônica durável” com “mais textura e espessura”, o que aproximou o fazer do jornalista a um produto histórico (RIOUX, 1999, p 123). Soma-se a isso a preocupação em garantir a fidelidade de um público leitor que tenha a certeza de encontrar informações críticas sobre determinada temática naquele veículo.

A imprensa, assim como a história, faz uso do que Paul Ricouer chamou de tempo-calendário, um organizador tanto das vidas individuais como coletivas, que conecta o tempo vivido da consciência e o tempo cósmico. Os recortes são interpretações que atribuem sentido e geram representações de algo maior. As datas e sua sucessão seriam o ponto de partida para

as interpretações e a busca de compreensão de significados, que, no caso da história, contariam com os vestígios do passado acabado.

Para Koselleck (2006) o ritmo próprio de diferentes experiências, vivenciadas por diferentes agentes é que seriam as chaves para a interpretação do tempo que, para além de cronológico é histórico. E seriam nesses diferentes agentes, mais especificamente em seus presentes, que se colocam dimensões temporais de passado e futuro, ou entre campo de experiência e horizonte de expectativa, sendo impossível existir um sem o outro. Sob essa perspectiva e diante de tais categorias – *experiência* e *expectativa* – percebe-se que as relações e representações de cada sociedade com seu passado e seu futuro são distintas. Nesse sentido, o que procuro demonstrar adiante remete ao agenciamento realizado pela imprensa em representar versões correntes de passado e futuro a partir da reconstrução organizada e encadeada de fatos apresentados aos seus leitores.

Ao focar nas relações entre o Enem e a mobilização de temporalidades nas narrativas do jornal, constatei que embora o passado seja mobilizado em diferentes momentos, as abordagens que projetam futuros são mais recorrentes do que a inserção de espaços de experiência. Entre as hipóteses que surgem para explicar o predomínio de projeções de futuro do que de referências com modelos de passado destaco duas: o fato de que embora tenham existido outras ferramentas de aferição de resultados sobre o Ensino Médio, o modelo no qual se enquadra o Enem é inédito, visto que além de servir de indicador a uma determinada etapa da educação básica também seleciona para o Ensino Superior e para outros programas governamentais; outra explicação remete ao número de estudantes do Ensino Médio em franco crescimento naquele período e o surgimento de uma preocupação maior com os rumos tanto daquela etapa como da seguinte, o Ensino Superior.

## 5.1 O ENEM COMO MODELO E COMO PROJEÇÃO

Desde a sua criação, o Enem suscitou projeções pela *Folha*, que o tomou como parte das reformas necessárias à melhoria da qualidade educacional no Brasil. As críticas publicadas após a divulgação dos resultados do exame, ano após anos, eram acompanhadas de lampejos de esperança, depositada no Enem como ferramenta capaz de fornecer dados sobre a Educação Básica e oportunizar um acesso alternativo ao Ensino Superior. Entre as projeções temporais que apareceram ao longo do período pesquisado a relação entre Enem e vestibular merece

destaque, dada a abundância de reportagens sobre a temática. A possível substituição do vestibular pelo Enem evocou anseios e suscitou discussões.

Ao noticiar a abertura das inscrições para o primeiro Enem, em 1998, além de apresentar aos leitores informações sobre o exame, a reportagem da *Folha* relacionou sua consolidação à possível substituição dos vestibulares:

Abrem hoje - e vão até o dia 26 – as inscrições para a primeira edição do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), a prova que o MEC (Ministério da Educação) propõe como alternativa aos tradicionais vestibulares – usados por instituições de ensino superior para selecionar candidatos. [...] O objetivo é que, com a consolidação do exame, não só as instituições de ensino superior como o próprio mercado de trabalho vão começar a recorrer ao Enem como fonte de informações importantes sobre os candidatos (*Folha de S. Paulo*, 15 jun. 1998, p. 2).

A projeção de uso pelo “mercado de trabalho” das informações fornecidas a partir do Enem é retórica, pois seu documento base propõe tal ação, ao buscar avaliar a capacidade dos egressos do Ensino Médio em resolver situações-problema. Contudo, nos anos seguintes, não se observa a efetivação de tal prática e o que ocorre é a utilização do Enem como complemento aos vestibulares, seja como etapa do processo de seleção, pela destinação de vagas específicas àqueles que fizeram a prova ou pela substituição integral do vestibular pelo Enem, como ocorreu em algumas instituições, tema já discutido nos capítulos anteriores e que voltará a ser abordado mais adiante, tendo em vista o projeto de unificação do uso do Enem nas universidades federais.

Por ter um modelo de prova diferente em comparação aos vestibulares, o Enem foi explicado exaustivamente aos leitores ao longo de suas edições. Além do futuro desejado para o próprio exame, o jornal veiculou também o Enem projetado por estudantes que realizaram a avaliação e por profissionais da educação. Em setembro de 1999, sob o título “O novo vestibular” a *Folha* destacou a inclusão da USP na lista de instituições de Ensino Superior que aceitariam a nota do Enem como parte de seu processo de seleção e expôs características desejadas para a prova. Em textos como esse, a projeção aparece relacionada às chamadas “tendências” de utilização do Enem. Na ocasião, a coordenadora do Enem no Inep, Maria Inês Fini, defendeu que “a tendência é a de que as universidades passem a dar um peso cada vez maior ao exame e idealiza que o Enem deveria “substituir a primeira fase do vestibular, pois ele avalia o raciocínio, a capacidade de resolver problemas cotidianos” e ainda, que “o exame foge da decoreba, introduz uma nova fórmula de avaliação” (*Folha de S. Paulo*, 26 set. 1999, p. 32).



Na mesma reportagem, aparece a fala de estudantes da rede particular que também projetam o seu modelo de Enem ideal vinculando a sua utilização ao acesso ao Ensino Superior:

As vestibulandas Ana Maria Barbuh, 18 e Ana Garcia, 18, defendem um vestibular mais ligado ao raciocínio e às questões do dia a dia sem exigir uma decoreba de fórmulas. “O Enem tem uma abordagem que exige raciocínio, mas é tão fácil, que até uma criança de cinco anos conseguiria acertar as questões. O ideal seria uma mistura de vestibular com Enem”, diz Ana Garcia, que pretende prestar medicina este ano (*Folha de S. Paulo*, 26 set. 1999, p. 36).

O que a fala das jovens dá a entender é que o formato da prova lhes é positivo, pois “exige raciocínio”, mas o grau de dificuldade é muito baixo. Sem dar continuidade a maneira como essa “mistura de vestibular com Enem” poderia ocorrer, o jornal apresenta, na sequência, a maneira como o exame estava sendo usado em diferentes universidades até aquele momento.

Em reportagem que relacionou o aumento do número de inscritos no vestibular ao uso da nota do Enem, o Ensino Superior é tomado como responsável pela oportunidade de filhos terem um futuro mais promissor do que seus pais, devido ao acesso à universidade. A reportagem apresentou falas de pais e filhos, comparando o passado dos pais às expectativas dos estudantes:

Caroline Pirene, 18, que tenta agronomia, acredita que ficou bem mais fácil entrar na faculdade para quem foi bem no Enem. Na opinião de Vanin, além do Enem, as inscrições estão aumentando por causa de uma mudança na sociedade. “As pessoas estão valorizando cada vez mais o estudo”, diz [o vice diretor da Fuvest]. [...] Fabrício Loureiro da Silva, 20, que vai prestar vestibular para medicina, é um exemplo dessa procura por qualificação. O pai de Silva é técnico em radiologia em Cabo Frio, no Estado do Rio de Janeiro. Ele conseguiu viver bem, mas nunca teve a oportunidade de fazer um curso universitário. Se Silva for aprovado vai estar tendo a oportunidade de trabalhar em uma área próxima à do pai, mas com qualificação mais completa. “Quero entrar na faculdade de medicina por mim e por ele. Meu pai veio do nada e quero levantar o que ele já fez para levar para frente” (*Folha de S. Paulo*, 15 out. 1999, p. 4).

Observo que ao tratar do Enem como substituto dos vestibulares, a *Folha* projetou maior acessibilidade ao Ensino Superior e expectativas de melhores condições de vida àqueles e àquelas que cursassem uma universidade. Nesse sentido, ressalto que, ao abordar o tema, as narrativas extrapolam informações sobre o presente, ou seja, informativas, e conectam outras temporalidades. O interesse pelo Enem também aparece no excerto citado como reflexo de “uma mudança na sociedade” pois “as pessoas estão valorizando cada vez mais o estudo”.

A participação reiterada de Paulo Renato Souza, ministro da educação do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso já foi anteriormente assinalada. Durante e após a sua

gestão, o economista utilizou os espaços oportunizados pela *Folha* para abordar temáticas relacionadas à educação e, ao tratar do Enem, associou o exame a uma realização presente, que unido a outros programas e ações colaboraria com a melhora da qualidade educacional no país. Em abril de 2001, apresentou diversos dados sobre o sistema educacional brasileiro, destacando os avanços da época em comparação a períodos anteriores, associando o Enem a estrutura de coleta de informações:

A educação tem ocupado, desde a divulgação dos dados do IBGE e das análises do IPEA, o centro de um grande debate nacional sobre os nossos indicadores sociais. Os dois institutos afirmam que a educação foi a grande conquista da década. Começou a recuperar o tempo perdido e avançou mais em três anos (1995-98) do que progredia, até então, em uma década. Felizmente a discussão continuará. [...] A educação é a grande prioridade da estratégia de transformação social do governo, reiterada na agenda de trabalho para 2001-2002, que o presidente Fernando Henrique divulgou em fevereiro. Mais do que isso: é no campo da educação que está se decidindo a sorte do próprio país e o seu papel no mundo. [...] As diferenças de renda no Brasil, como mostram os estudos do IPEA, estão diretamente associadas às diferenças de escolaridade – e estas refletem e perpetuam as nossas seculares desigualdades raciais. Para ser um país viável na era do conhecimento, urge que recuperemos esse tempo perdido. E é a percepção de que agora estamos finalmente no caminho certo que alimenta esse sentimento de esperança e otimismo nas recentes avaliações sobre a educação brasileira. Não é efeito de marketing nem de propaganda. O ensino fundamental é o primeiro e, por enquanto, o único serviço público que o Brasil realmente conseguiu universalizar. Na faixa etária de 7 a 14 anos de idade, saltamos de 87% para 96% das crianças na escola em apenas sete anos; e de 54% para 71% das crianças de 5 a 6 anos de idade. [...] Em termos de informação e de avaliação do ensino, uma verdadeira revolução ocorreu neste governo com o Saeb (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), que investiga o desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio; com o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio); e com o Exame Nacional de Cursos, o provão, que tem sido fundamental para avaliar a qualidade dos cursos superiores de graduação. [...] Mantido o rumo em que estamos, muito em breve essa situação será motivo de orgulho para os brasileiros, e não de vergonha. (*Folha de S. Paulo*, 15 abr. 2001, p.3).

Em tom otimista, o ex-ministro enumerou os avanços educacionais dos anos precedentes, ressaltando a necessidade de manutenção do rumo até então seguido. Cabe considerar o momento no qual o ministro apresentou o conjunto de informações no artigo, pois tratava-se dos anos finais do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e embora tenha afirmado não se tratar de “efeito de marketing ou de propaganda”, publicizar dados positivos naquele momento era significativamente oportuno, tendo em vista a época de campanha eleitoral para a presidência. É perceptível em sua narrativa o reforço de aspectos que indicam avanços a partir de comparações com os anos anteriores. O próprio título do artigo “Conquistas e desafios da educação” dimensiona o que foi alcançado, remetendo às ações passadas e projetando o que, futuramente, ainda deveria ser superado.

Também bastante otimista, Elio Gaspari afirmou em 2009 que “o vestibular pode mudar”. Destacou positivamente o uso do Enem e o medo futuro daqueles que temeriam tanto a divulgação dos resultados do Enem quanto o fim dos lucros obtidos com as provas de seleção:

Nosso guia poderá livrar os jovens da praga do vestibular. O ministro da educação, Fernando Haddad, está concluindo uma negociação com os reitores das universidades federais e é possível que já em 2010 a primeira fase seletiva seja substituída pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem. [...] Devem existir argumentos razoáveis contrários à mudança, mas desde já seria bom separá-los da defesa de interesses estabelecidos. Algumas escolas não gostam do Enem porque ele expõe a má qualidade do ensino que entregam. As burocracias da organização dos vestibulares não gostam de mudanças porque elas secariam uma fonte de arrecadação e de distribuição de gratificações. Afinal, quem paga o Enem é a Viúva (*Folha de S. Paulo*, 22 mar. 2009, p. 11).

Naquele ano, o Ministério da Educação apresentou quatro diferentes opções de adesão das universidades ao Enem, podendo substituir total ou parcialmente o uso do vestibular. As instituições de ensino superior poderiam utilizar o Enem como prova única; como uma primeira fase do processo seletivo, ficando a cargo da instituição o modelo de uma segunda fase; a combinação das notas do vestibular e o resultado do Enem ou ainda, a utilização do Enem para a seleção de estudantes para as vagas remanescentes.

As “tendências” projetadas pelo periódico acerca do Enem como substituto do vestibular não foram as únicas. O exame também apareceu como um influenciador do modelo de provas de seleção que, segundo o jornal passaram a adotar um estilo muito próximo, tendo as provas do Enem como uma das principais referências:

Durante o evento “O acesso à USP, realizado na semana passada na universidade, os coordenadores afirmaram que a tendência é que as provas cobrem cada vez mais a capacidade de raciocínio e cada vez menos a aplicação simples de conteúdos memorizados. De acordo com os professores de cursinho, essa mudança está ocorrendo sob influência direta do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), que procura avaliar as “habilidades e competências” dos estudantes (*Folha de S. Paulo*, 11 out. 2001, p 3).

Conforme abordado acima, a adoção de recursos como linhas do tempo, nas quais são selecionados eventos considerados marcantes numa dada periodização também figura como estratégia para mobilizar diferentes temporalidades e elucidar o leitor quanto à passagem do tempo. Evidentemente, qualquer seleção deixa de fora certas informações que, por motivos diversos foram omitidas naquele momento, da mesma forma, que apresenta fatos que estabelecem conexões inteligíveis ao leitor. Em entrevista publicada em 2002, o médico, ex-secretário da Saúde do estado de São Paulo e um dos fundadores da Fundação Carlos Chagas,

Walter Leser explicou de que maneira introduziu a ideia de que os exames admissionais deixassem de ser abertos, ou seja, descritivos e passassem a utilizar questões de múltipla escolha. Acompanhando a entrevista, duas linhas do tempo paralelas intituladas “a história dos vestibulares” e “e o que estava acontecendo no Brasil” traziam informações sobre alterações na história dos vestibulares relacionando-as a eventos políticos nacionais. A chegada da família real portuguesa e a possibilidade limitada de acesso ao Ensino Superior são os acontecimentos iniciais da cronologia apresentada. A chamada “Revolução de 1930”, suicídio de Getúlio Vargas e a deposição de João Goulart, o decreto que institui o Ato Institucional nº 5, a anistia aos exilados, em 1979, a eleição do presidente Fernando Collor de Melo e a reeleição do presidente Fernando Henrique Cardoso são os acontecimentos históricos destacados. Na linha paralela, que apresenta a história dos vestibulares figuram fatos como a instituição de exame obrigatório para acesso ao Ensino Superior, a partir de 1911, a nomeação de tais exames, que passaram a ser referenciados como vestibulares pela primeira vez, a utilização de testes de múltipla escolha elaborados pelo professor Walter Leser, em 1946, a inserção, em 1981, do vestibular próprio da Unesp e a aprovação da LDB, em 1996, também figuraram na linha. A criação do Enem, em 1998, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e a adoção do uso de pontos nos vestibulares da Fuvest, Unicamp e Unesp, a partir de 2000 associam o exame a parte da história dos vestibulares no país. Dessa forma, na organização temporal da história dos vestibulares, o Enem foi tomado como parte das transformações sofridas pelos exames de seleção e ingresso no Ensino Superior, sem ser referenciado como ferramenta de levantamento de dados e avaliação do Ensino Médio.

Durante o período que antecedeu as eleições de 2002, em caderno especial, foram apresentados dados sobre a educação no país que apontavam que embora a qualidade não tenha avançado em larga medida, era positivo o estímulo à avaliação de alunos e ensino. Na reportagem foram citados o Programa Nacional do Livro Didático, o chamado “Provão” do Ensino Superior, as avaliações do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o Enceja (Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos) e os censos anuais. Na mesma página, contrariando a análise que contesta os avanços da qualidade educacional, embora reconheça o crescimento da cobertura educacional do país, a socióloga e colaboradora na elaboração do programa de governo de José Serra, respondendo pelo candidato afirmou que os avanços da era FHC seriam evidentes e que “a qualidade melhorou graças aos investimentos de Estados e municípios e ao apoio decisivo do governo federal” projetando o aprimoramento da qualidade com o aperfeiçoamento e a disseminação dos sistemas de avaliação do ensino

como o Enem e com o uso de seus resultados “como indutores de melhorias nas escolas públicas e privadas” (*Folha de S. Paulo*, 21 out. 2002, p. 4).

Em artigo de novembro de 2002, tomo um exemplo no qual foram articulados passado e futuro ao serem abordados os resultados da última edição do Enem associando os resultados ruins à má formação dos professores. O texto assinado pelo ex-reitor da Universidade de São Carlos e então prefeito pelo Partido dos Trabalhadores daquela cidade, Newton Lima Neto, remete à falta de preocupação com a formação de professores relegada a segundo plano por anos:

Não tem havido de fato uma política clara e determinada para a formação e a valorização do magistério. As universidades públicas mantem-se, no geral, alheias a esse drama brasileiro. Sem mestres bem formados, permanentemente atualizados e bem remunerados, continuaremos a nos defrontar e surpreender com estatísticas amargas em termos de qualidade de ensino (*Folha de S. Paulo*, 11 nov. 2002, p. 3).

Neto apresentou dados sobre a realidade educacional em relação à distribuição de verbas e os insignificantes resultados quanto à valorização da carreira do magistério nos anos anteriores, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Contudo, o prefeito petista vislumbrava para o futuro da escola brasileira “um momento de grande esperança” com a eleição do presidente Lula, tendo em vista as propostas para a área educacional e a “valorização e recuperação de autoestima do corpo docente. Foram citadas, entre outras propostas, a criação do piso salarial nacional e progressão funcional, além de parcerias mais efetivas entre governo federal, estados e municípios. Observo assim que, a partir da rememoração do passado, com a elaboração de críticas ao governo anterior e a projeção de esperanças para o governo futuro os temas educacionais suscitavam verdadeiras batalhas políticas nos espaços do jornal.

Em outubro de 2006, outro exemplo evidencia as tendências projetadas sobre o Enem: a de se aproximar o cotidiano com os conhecimentos escolar. Na reportagem foi atribuída a relação da vivência dos estudantes com a ciência, graças à maneira como no Enem as questões ligadas ao dia a dia eram elaboradas e projetou a adoção de tal modelo aos vestibulares. No mesmo texto, salienta que data da década de 1980 as discussões sobre aproximação entre conhecimento e cotidiano, citando o posicionamento do professor Maurício Pietrocola, da USP, que afirmou aquela ter sido “uma fase de questionar o ensino das ciências muito centrado no mundo do cientista” (*Folha de S. Paulo*, 10 out. 2006, p. 3). O próprio título da matéria, “Vestibulares devem mudar ensino” já sugere a projeção defendida no texto.

Desde a sua primeira edição, o Enem foi associado à possibilidade de significar o efetivo fim da aplicação de vestibulares no país. E embora estes não tenham sido extintos, não há como

ignorar a influência do Enem nas mudanças que ocorreram no acesso ao ensino superior, tanto em instituições públicas como privadas. Ao longo de todo o período pesquisado, reconheci a preocupação do jornal em manter seus leitores a par dos usos do Enem, realizando constantes reportagens explicativas sobre o tema, observando ainda que o posicionamento governamental estimulava a crença de que a utilização do Enem como substituto do vestibular era questão de tempo.

Na narrativa midiática o tempo é fator preponderante haja vista que, além de mobilizar diferentes temporalidades para situar o leitor e, a seguir, introduzir as novidades no texto, a corrida contra o relógio também ocorre para que a notícia chegue primeiro em suas páginas do que nas de seus concorrentes. Todavia, a profundidade da abordagem ao leitor também pode ser utilizada como fator de credibilidade, para além do chamado “furo”. Admitindo que não havia sido o primeiro jornal a divulgar os resultados do Saeb e Enem, a *Folha* reforçou seu interesse por assuntos educacionais e a qualidade de sua abordagem:

As edições desta semana mostram com clareza as prioridades da *Folha*. Educação, por exemplo, é uma prioridade. [...] O jornal não se deixou abater pelo revés da véspera e deu os resultados do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) com o destaque que o assunto merecia: manchete da primeira página (“Educação no país piora em 10 anos”), quatro páginas de notícias e análises na Edição Nacional e um caderno especial com seis páginas na Edição São Paulo. No final, fez uma cobertura, que ainda se estendia pela edição de sexta-feira, melhor do que os seus concorrentes, inclusive os que obtiveram dados antes (*Folha de S. Paulo*, 11 fev. 2007, p. 6).

O jornal justifica o fato de não ter sido o primeiro e autopromove sua análise, reforçando o que entende como assunto prioritário. Evidentemente, pelo grande número de textos encontrados sobre temáticas educacionais relacionadas ao Enem, as informações coletadas para este trabalho evidenciam a preocupação do jornal com o assunto. Entretanto, quando o próprio periódico admite esta prioridade editorial, reforça-se a tese de que a *Folha* encontrava nos assuntos educacionais a possibilidade de mobilizar seus próprios interesses e suas “prioridades”.

No que se refere à apresentação de informações passadas associadas às notícias e análises sobre o Enem observo como característica predominante a crítica ao modelo educacional brasileiro. Conforme abordado anteriormente, o olhar lançado para o futuro propunha, via de regra, momentos de otimismo, embora tenha registrado passagens de indignação e desesperança. Pude constatar também que a mobilização do passado a partir de discussões sobre o Enem foi mais recorrente ao longo dos anos e das aplicações do exame, o

que pareceu acontecer devido à possibilidade de comparações entre as provas e a consolidação do exame no calendário de avaliações nacionais. Os sistemas avaliativos implementados principalmente a partir do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso foram acumulando informações passíveis de comparações. Entretanto, as lembranças mais remotas também ocorreram como procurarei demonstrar.

Em comparação aos dados da década de 1990, reportagem do caderno Cotidiano (*Folha de S. Paulo*, 22 set. 2003, p. 1) discutiu o aumento da reprovação no Ensino Médio a partir de dados tabulados pelo Inep, que utilizavam também as informações referentes ao Enem. A partir de um gráfico a reportagem comparou o Brasil com outros países e seus percentuais de reprovação, alertando para a dificuldade do país em conseguir alcançar o “ritmo desejado” no combate a repetência. Em outro gráfico, que parte do início da década de 1980 até o início da década de 2000, visualiza-se a constante queda nos números de repetência acelerada nos anos de 1990 para de cair e se manter estável entre os anos de 1998 e 1999. Foram abordadas ainda as consequências econômicas das reprovações ao longo da vida escolar e o caráter disciplinar que mantém uma “cultura da reprovação”.

No mês seguinte daquele ano, em artigo assinado por José Luís Marques López Landeira, supervisor da correção de redações do Enem em 2003, novamente passado e futuro se intercalam na narrativa que associa o exame e às expectativas sobre a educação no país. No referido texto, o autor compara as políticas educacionais brasileiras ao mito grego de Sísifo, que, condenado a empurrar eternamente uma pedra montanha acima, deixava-a rolar quando chegava ao topo fazendo nulo seu esforço. A referência se dirigia às trocas de governo, que transformariam avanços em fracassos e remetia mais especificamente à possibilidade de que ocorressem mudanças no Enem. Landeira comenta as especificidades da avaliação, a qual contemplava, além de questões de múltipla escolha a redação, exigindo um complexo sistema de correção:

Se a correção das questões de múltipla escolha exige apenas um bom sistema de leitura óptica, a correção das redações é um processo muito mais elaborado. Um volume de cerca de 1,3 milhão de redações de todos os cantos do Brasil fornece um mapa da realidade de como o aluno brasileiro escreve ao concluir o ensino médio. Dificilmente encontramos no mundo um outro exame que, com essas dimensões avalie a escrita do aluno (*Folha de S. Paulo*, 28 out. 2003, p. 36).

E embora reconhecesse que o que é feito com o resultado das redações ainda era muito pouco e que “medir a febre de um doente não significa curá-lo” assim como “não resolve quebrar o

termômetro e passar a afirmar que a doença não existe” desmerecer o Enem como crítica ao governo anterior seria incorrer novamente em retrocessos:

Não há ainda uma pesquisa sistematizada dessas redações na profundidade com que o Enem permite. Isso revela-se um desperdício de dinheiro público e do futuro dos alunos brasileiros. Pesquisas sérias das instituições educativas possibilitam mapear de forma precisa a realidade geográfica e social da escrita no Brasil, permitindo traçar um quadro das dificuldades reais e orientar parte dos projetos públicos na área de educação, inclusive a formação de professores. [...] Não vale a pena pagar o preço do retrocesso nas conquistas já realizadas. Temos em mãos a oportunidade de romper com o mito de Sísifo, fazendo a enorme pedra da educação brasileira avançar e superar a montanha das desigualdades sociais e mercadológicas, conquistando um lugar ao sol (*Folha de S. Paulo*, 28 out. 2003, p. 36).

Pensar políticas públicas é projetar futuros. Nesse caso, o autor defende a manutenção das ações já em prática e a inserção de outras medidas para que se evitasse o “desperdício de dinheiro público e do futuro dos alunos brasileiros”. Assim, o olhar sobre o passado também é tomado para nortear tais projetos.

Em reportagem que abordou o resultado negativo das escolas públicas no ranking do Enem, em 2007, a chamada do título anunciava que “nenhuma escola estadual na cidade de SP obteve nota azul”, referindo-se à média abaixo dos 50% de acerto na média no Enem. Segundo o texto, o “Enem comprova” que “as escolas estaduais são um fracasso, seja no centro, seja na periferia” (*Folha de S. Paulo*, 05 mar. 2007, p. 8). Chama a atenção o fato de que naquele momento não houve qualquer contestação acerca da validade do ranking como ferramenta classificatória por parte da jornalista que assinou a matéria, Laura Capriglione. Sua validação pareceu estar acima de qualquer necessidade de argumentação. Contudo, o que desejo evidenciar é o trecho seguinte, no qual a reportagem aborda o histórico de uma das instituições citadas entre as piores classificadas, a Escola Caetano Campos. Segundo a reportagem, a escola inaugurada em 1894 “foi a síntese dos ideais republicanos na área da educação”:

Primeira escola normal do Estado, o Caetano de Campos tinha por objetivo formar professores que se encarregariam da disseminação dos conhecimentos necessários ao “Progresso” inscrito na nova bandeira do país. Era uma organização que se opunha à prática anterior do ensino individual, com preceptores educando a aristocracia, e ao ensino religioso. Por suas edificações, projetadas pelo arquiteto Ramos de Azevedo, passaram, na condição de alunos, Mário de Andrade, Cecília Meireles, Sérgio Buarque de Holanda, Guiomar Novaes, Sérgio Milliet, Lygia Fagundes Telles, entre outros (*Folha de S. Paulo*, 05 mar. 2007, p. 8).

A reportagem foi ilustrada com fotografia datada de 1971, na qual duas meninas aparecem trajando uniforme do colégio brincando nas escadas, década que, segundo o jornal



que marcou o período de decadência da instituição. Foi destacada a média no Enem atual da instituição, de 34,83 pontos, e o fato de que embora uma grande obra de restauro tenha sido feita, o ensino “segue na sombra”. O breve histórico da instituição citada pareceu utilizá-la como exemplo do que haveria ocorrido com as instituições públicas do país de maneira geral. Em outras palavras, o passado daquela escola foi articulado na reportagem como o passado compartilhado por toda a educação pública.

No ano de 2007, conforme abordado no capítulo anterior, diferentes indicadores foram divulgados pelo MEC e receberam destaque na cobertura do jornal. Naquele ano, o aparato avaliativo completava dez anos de medições e coleta de dados por meio, principalmente, do Sae, principalmente, e dos dados derivados da aplicação e do ranking do Enem. A partir de tais dados, em artigo publicado no dia 15 de março daquele ano, o economista e então deputado pelo PMDB, Raul Henry, teceu comparações e projeções:

Eles indicam a piora do desempenho das escolas brasileiras, dez anos após iniciadas as avaliações. Os dados são desoladores. Quando se observa a série histórica dos números do Saeb, numa escala de 0 a 500 pontos, tem-se o seguinte. Na quarta série do ensino fundamental a nota de português caiu de 188,3 para 172,3 entre 1995 e 2005. Em matemática na mesma quarta série, a queda foi de 190,6 para 182,4. Na oitava série, em português, a nota caiu de 256,1 para 231,9, e, em matemática, de 253,2 para 239,5, no mesmo período. Na terceira série do ensino médio, em português, a queda foi de 290 para 257,6, e, em matemática, de 281,9 para 271,3. No Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), os índices confirmam a queda no desempenho. De 2005 a 2006, a nota da prova objetiva caiu de 39,4 para 36,9. A de redação, de 55,96 para 52,08, numa escala de 0 a 100. (*Folha de S. Paulo*, 15 mar. 2007, p. 2)

No artigo, Raul Henry alerta ainda para a pequena repercussão que dados tão alarmantes receberam:

Mas o que mais chama a atenção é a pequena repercussão de um fato com tamanha gravidade. Depois das notícias publicadas pela imprensa, poucos se pronunciaram. A sociedade civil e os movimentos sociais não se manifestaram. Parece que não há uma crise com nefastas consequências para o país. A sensação é de que o problema não faz parte do nosso mundo (*Folha de S. Paulo*, 15 mar 2007, p.2).

Ao abordar o que chamou de “histórica desigualdade entre as redes pública e privada”, o articulista defendeu investimentos na escola pública como “único instrumento de que dispomos para a construção de um projeto nacional, capaz de reconstruir o tecido de uma sociedade dilacerada por sua história de iniquidade” (*Folha de S. Paulo*, 15 mar 2007, p.2). Assim, após mobilizar dados estatísticos e características descritas como “históricas”, foram apresentadas ações para que o referido projeto nacional fosse exitoso. As “soluções” apresentadas remetiam à implantação de uma “política de formação de professores, um piso salarial para o país e um sistema de gestão com base na autonomia da escola, baseado no conceito de produtividade e premiação por metas alcançadas”. Em outras palavras, o “projeto nacional” com base na

reestruturação da educação sugerida pelo deputado desvelava-se estruturado em políticas de *accountability* que, conforme já debatido no primeiro capítulo, importam terminologias e conceitos da economia e administração para a área educacional. Atreladas à ideia de responsabilização e premiação, as ferramentas para aferições de resultados aparecem nas narrativas acerca da qualidade educacional juntamente com o encolhimento da atuação do Estado na garantia da educação como direito. As coalizões empresariais, também sugeridas no artigo analisado, evidenciam o interesse de grupos particulares sobre a educação pública, que se tornou uma significativa fatia no mercado, como consumidora de material didático e consultorias terceirizadas.

Em um artigo que destoou da maioria sobre o tema referente ao ranking do Enem, a psicóloga Rosely Sayão questionou a utilidade dos rankings, que estariam longe de refletir o trabalho realizado nas escolas e reduziriam o êxito escolar a esse tipo de avaliação. A articulista considerou ainda que “a instituição escolar não funciona como uma empresa, que precisa ser eficiente a qualquer custo” e apontou para o ensino do exercício da cidadania e construção da autonomia (*Folha de S. Paulo*, 12 abr. 2007. p. 12). Sayão aponta para indicadores visíveis apenas em um espaço maior de tempo, após os estudantes formados:

Como estrutura social, ela [a escola] tem finalidades bem mais preciosas, que só podem ser medidas uma ou duas décadas após o aluno sair de lá. Além da transmissão do saber, a escola tem de ensinar o exercício da cidadania e promover a construção da autonomia. [...] Queremos saber algo mais sobre uma escola? Vejamos como anda a vida profissional dos alunos que lá se formaram. Será que trabalham só em busca de uma vida confortável ou querem mais do que isso? (*Folha de S. Paulo*, 12 abr. 2007, p.12)

Chamou-me a atenção que o Enem tenha sido por tantas vezes utilizado como uma espécie de dispositivo para acionar memórias e projeções, ampliando assim o foco narrativo que não se concentra exclusivamente em trazer ao leitor informações técnicas sobre o exame, mas provocar reconstruções temporais com vistas tanto para o passado como para o futuro.

Conforme já afirmado, o olhar sobre o passado lança projeções sobre o futuro na narrativa jornalística. Um exemplo pertinente desta relação passado-futuro em curto prazo foi encontrado em 2008, quando, ao comemorar os resultados das metas educacionais naquele ano, o jornalista Antônio Gois, que por diversas vezes cobriu temáticas educacionais, defendia que, embora os dados apresentados assinalem melhoras em comparação aos anos anteriores, o índice deve ser pensado como um instrumento para análises futuras e não passadas:

Ontem, o Ministério da Educação concentrou a divulgação do Ideb do período de 2005 a 2007. Faz sentido, já que o indicador foi criado no ano passado para monitorar a metas estipuladas até 2022. É, portanto, um índice que olha para o futuro. Esse olhar para o passado, porém, pode ser feito considerando apenas as medidas dos alunos nas provas de português e matemática – o Ideb, além de considerar a essa dimensão, leva em conta também os índices de aprovação. [...] De 1995 a 2006, o Brasil conseguiu reduzir de 10% para apenas 2% a proporção de crianças de 7 a 14 anos fora da escola. Essa inclusão, infelizmente veio acompanhada de queda nas médias dos estudantes. Agora que a cobertura se estabilizou, chegou a hora de avançar e olhar para o futuro, mas sem perder de vista que ainda precisamos recuperar este tempo perdido em termos de qualidade da educação. (*Folha de S. Paulo*, 12 jun. 2008, p. 35).

O Enem se associa a discussão pois estaria entre os dados educacionais que passaram a ser divulgados. Fica evidente, no posicionamento do jornal que, embora os dados das avaliações tanto nacionais como estaduais e municipais devam ser socializados com cautela, o processo avaliativo, de maneira geral, é visto positivamente e deve ser incentivado, assim como a divulgação dos dados.

Em reportagem que apresentou os resultados de pesquisa realizada pela Ibmec de São Paulo na qual são apresentados indicadores de que o simples aumento nos gastos com a educação não basta para melhorar a qualidade de ensino, encontro outro exemplo de articulação temporal veiculado no jornal. A referida pesquisa cruzou gastos por estudante com o desempenho nas redes municipais na Prova Brasil, avaliação federal aplicada aos estudantes do Ensino Fundamental, concluindo que os municípios que mais investiram não eram necessariamente os que obtiveram as melhores médias na prova. Segundo a pesquisa, os fatores de maior impacto na aprendizagem seriam o aumento da jornada diária dos estudantes e o maior número de professores com Ensino Superior. Em discordância com a pesquisa, o então coordenador da Pós-graduação em Educação da USP argumentava que o estudo não levava em consideração ações futuras e a longo prazo, considerando apenas as políticas “em andamento”. O coordenador questiona também a falta de atratividade na carreira do magistério e que não se prepara bons profissionais sem dinheiro:

“A atratividade implica em maiores gastos, tanto presentes quanto futuros, pois será necessária mudança nos planos de carreira para possibilitar a retenção de bons profissionais no futuro”, afirmou. “Isso não é captado por esse tipo de estudo, que usa dados de uma situação atual e saca conclusões com alcance limitado”, completou (*Folha de S. Paulo*, 26 jan. 2009, p. 5).

Na reportagem, o Enem é referenciado duas vezes. Primeiramente, para mencionar uma outra pesquisa, que apontou que apenas 5% dos jovens com as melhores notas no Enem escolhem a carreira do magistério. Mais adiante, faz referência ao desempenho das escolas

técnicas no Enem, que teriam um gasto por aluno em média quatro vezes maior que o restante da rede pública.

Em fevereiro de 2009, o jornal divulgou o aumento da participação de estudantes advindos de escolas públicas na USP como a maior dos últimos nove anos, apresentando responsáveis pelo cenário as ações de “bonificação” que ocorriam desde 2007. Em um “box” no lado direito da reportagem, intitulado de “Raio X da USP”, a reportagem apresentou informações como o número de professores, alunos, cursos, inscritos e aprovados no último vestibular e as ações para aumentar o número de alunos do Ensino Público. Rememorou a bonificação de 3% sobre a nota para estudantes da rede pública e apresentou duas novas formas de ampliar a nota adotadas em 2009. Por meio de bom desempenho em uma avaliação aplicada pela USP, o aluno da rede pública conseguiria até 3% a mais no valor do exame e até 6% proporcionais ao valor da nota com o uso da pontuação do Enem. Na reportagem a bonificação iniciada em 2007 foi tomada como reação da instituição à pressão popular, mas como um sistema alternativo às cotas entendidas como mais radicais.

Três dias depois, o assunto foi retomado no editorial. Sem a preocupação em situar o leitor quanto às ações imediatas e às anteriores, o editorial reforça a ideia de que a “bonificação da USP” é um caminho mais seguro e legalmente aceitável se comparado à implementação de cotas:

A bonificação introduzida pela universidade tem a dupla vantagem de adotar o critério socioeconômico – já que os egressos das escolas públicas em sua maioria tem nível de renda inferior – sem distorcer demasiadamente o princípio do mérito. Desatar esse nó – o de permitir maior diversidade no acesso às universidades públicas sem afetar o desempenho médio dos seus cursos – é tarefa complexa. Nesse sentido, as chamadas políticas de ação afirmativa têm provocado debates acalorados. O STF ainda não se pronunciou sobre o ponto nevrálgico nessa conversa – a constitucionalidade da adoção de cotas baseadas em critérios raciais. Há boas razões na Carta para rejeitar esse modelo. Além de afrontar o princípio da igualdade perante a lei, a seleção baseada em raças não possui fundamento objetivo. Iniciativas como a da USP inspiram maior equilíbrio e justiça – ainda que estejam naturalmente sujeitas a aperfeiçoamentos (*Folha de S. Paulo*, 24 fev. 2009, p.2).

Em trâmite naquele momento, a lei que garantiria nos anos seguintes<sup>45</sup> cotas raciais para alunos foi desaprovada no editorial, que ao desconsiderar a construção social do país, que por cerca de três séculos de escravidão e migrações forçadas tratou de maneira distinta africanos e seus descendentes aqui nascidos, as quais não seriam razões suficientes como “fundamento objetivo” para a adoção de tal política.

---

<sup>45</sup> A Lei n. 12711 de 29 de agosto de 2012 foi aprovada durante o governo presidencial de Dilma Rousseff.

A posição favorável da *Folha* à bonificação no lugar da adoção de cotas continua a ser encampada naquele ano. Em março de 2009, o bônus foi reforçado como responsável pelo aumento das admissões de estudantes da rede pública, enquanto a reserva de vagas não atenderia ao “princípio do mérito acadêmico” (*Folha de S. Paulo*, 4 mar. 2009, p. 8).

## 5.2 O NOVO ENEM: NOVO VESTIBULAR, NOVO ENSINO MÉDIO?

O ano de 2009 teve como principal linha temática associada ao Enem a possibilidade de unificação nacional do exame como ferramenta a substituir os exames vestibulares. Naquele momento, pude perceber um reforço da ideia de que os vestibulares seriam o símbolo do passado atrasado da educação brasileira, o “tradicional” e pouco reflexivo, pautado na “decoreba” e que contribuindo tão negativamente com a modelagem do currículo do ensino médio. Por outro lado, o Enem passou a ser tomado como possibilidade de transformar a educação no país, a partir de seu modelo, que preza não apenas pelo mero acúmulo de informações, mas que pressupõe a avaliação de habilidades e competências para a resolução de problemas e como estímulo ao desenvolvimento de jovens mais críticos e reflexivos ao fim do ensino médio. O primeiro editorial encontrado a expressar a opinião sobre as intenções do então ministro da educação, Fernando Haddad, data de 22 de março de 2009 e vê como positiva a iniciativa de instituir um “vestibular nacional”:

O ministro da Educação, Fernando Haddad pôs na praça uma ideia sobre vestibulares federais – sua unificação que poderá conduzir a mudança profunda nos processos seletivos para ingresso nas universidades nacionais. O vestibular representa uma típica anomalia acadêmica brasileira, que muito tem contribuído para deformar o ensino médio. Escolas secundárias sucumbem ao imperativo de treinar alunos para passar no exame, com ênfase em técnicas de memorização. Descuidam, assim, de transmitir-lhes o conhecimento necessário para viver e sobreviver no mundo contemporâneo, da esfera da cultura à do trabalho. Qualquer iniciativa para subverter esse estado de coisas deve ser saudada e escrutinada com lupa, mesmo no estado embrionário em que foi apresentada a reitores federais (*Folha de S. Paulo*, 22 mar. 2009, p. 2).

Ainda em março de 2009, reuniões foram realizadas para debater a proposta de modificação do Enem com foco na sua utilização pelas universidades federais e a temática continuou a ser discutida. As possíveis adequações foram explicadas aos leitores:

Hoje, o Enem prioriza a avaliação de habilidades e competências do aluno, mas pede pouca informação. A ideia é mesclar as duas coisas: a exigência do conteúdo – realizada pelos vestibulares – e o modelo interdisciplinar e contextualizado das questões do Enem – que requer maior capacidade analítica. O objetivo da nova avaliação é reorganizar o currículo do ensino médio e permitir maior mobilidade dos alunos entre os estados do país (Folha de S. Paulo, 26 mar. 2009, p. 6).

Na época, a discussão abordava além do novo formato da prova, dividida entre quatro áreas do conhecimento mais a redação, a possibilidade de comparação dos resultados ano a ano. A autonomia das universidades quanto a adesão ou não ao novo modelo também foi reiteradas vezes colocada. Sob todos os aspectos, a possibilidade de mudanças no Enem e sua consolidação como ferramenta de acesso às instituições de ensino superior demarcou um momento de expectativas nas narrativas, na qual as consequências da adesão ao novo sistema suscitaram olhares não só para o futuro do Enem como para os possíveis destinos do ensino médio e do superior.

Tais expectativas estavam fundamentadas no documento entregue aos reitores, intitulado “Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior” (BRASIL, 2009), já mencionado no capítulo anterior, no qual a unificação do processo de seleção foi apresentada como uma espécie de solução a diferentes demandas do cenário educacional da época. A primeira delas converge para a apresentação do Enem como ferramenta capaz de centralizar e assim “diversificar as oportunidades de acesso às vagas em instituições federais nas diferentes regiões do país. Como consequência, o documento defende que, desse modo, seriam democratizadas as “oportunidades de concorrência”. Foram referenciados Dados da Pesquisa Nacional por Domicílios (Pnad/IBGE, 2007) para justificar o baixo deslocamento interno de estudantes no ensino superior:

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007 (Pnad/IBGE) mostram que, de todos os estudantes matriculados no primeiro ano do ensino superior, apenas 0,04% residem no estado onde estudam há menos de um ano. Isso significa que é muito baixa a mobilidade entre estudantes nas diferentes unidades da Federação. Ainda que o Brasil seja um país com altas taxas de migração interna, isso não se verifica na educação superior (BRASIL, 2009.).

Em comparação aos dados brasileiros, o documento salienta que as estatísticas do *National Center for Education Statistics*, nos Estados Unidos, indicam que aproximadamente 20% dos estudantes daquele país ingressaram em instituições de ensino fora de seus estados de origem. Tendo em vista o elevado número de 70% de estudantes que ao responderem o questionário socioeconômico afirmaram intencionar fazer o Enem com o objetivo maior de

chegar à faculdade, justificava-se a reestruturação do exame para utilizá-lo como prova unificada.

Outra das demandas apresentadas pelo documento encaminhado aos dirigentes das IFES dizia respeito à reestruturação curricular do ensino médio. O Enem é apresentado como “instrumento de indução” da reestruturação curricular e a proposta de centralização “um chamamento” para se repensar o ensino médio, seus conteúdos e habilidades “tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana” (BRASIL, 2009), devendo ser encarado como instrumento de política educacional. Todavia, naquele momento, o que o documento permite interpretar é que embora figure a impressão de que convirja para uma provocação quanto à estrutura curricular do ensino médio, a proposta mantém a estruturação pautada num exame, que então passa por modificações que o aproximam dos “tradicionais vestibulares”.

Rocha e Ravallec (2014) destacam em suas análises para a utilização das elaborações discursivas acerca do Enem como fomentador de mudanças curriculares agenciando também a hegemonização de sentidos em disputa no campo educacional. Assim, as operações de definição do Enem como um instrumento de democratização das oportunidades de acesso ao ensino superior, bem como seu papel na reestruturação dos currículos do ensino médio não ocorrem sem que haja disputas e negociações políticas que convergem para a seleção de um conhecimento escolar validado em escala nacional. Documentos como a Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (2009), reforçam um discurso hegemônico que valida a realização de exames em larga escala e, conforme as autoras citadas, evita debates mais profundos acerca do acesso único ao ensino superior por meio de avaliação de desempenho acadêmico medido exclusivamente por prova (ROCHA; RAVALLEC, 2014, p. 1999).

O que a proposta aos reitores parece assinalar como elemento de ruptura entre a utilização do Enem como avaliação classificatória e os vestibulares diz respeito muito mais à substituição do modelo pautado no privilégio daqueles que podem se deslocar pelo país para concorrerem a vagas em diferentes estados do que na própria estrutura da prova. Na leitura da proposta, chama atenção o fato de que o vestibular, embora apresentado como tradicional, é reconhecido como “um instrumento de estabelecido mérito, tomado como “necessário, honesto, justo imparcial” e ainda, capaz de diferenciar “estudantes que apresentam conhecimentos, saberes, competências e habilidades consideradas importantes” (BRASIL, 2009). Os “implícitos inconvenientes” aos vestibulares remetem no documento ao favorecimento de

candidatos de maior poder aquisitivo e a maneira como acaba orientando o currículo do ensino médio. A narrativa da *Folha* acerca do “novo Enem” esteve, em larga medida, preocupada com a estrutura da prova.

Embora não tenha encontrado na investigação reportagens ou artigos que esmiúcem o conteúdo da Proposta, a *Folha* acompanhou seus desdobramentos tecendo perspectivas sobre o futuro do vestibular e a validade da utilização do Enem, apresentando opiniões de diferentes segmentos e dos chamados “especialistas”. Em um formato até então não encontrado ao longo da pesquisa, na edição de 28 de março de 2009, numa mesma página a pergunta “O atual formato do vestibular no Brasil precisa ser modificado?” foi respondida a partir das posições conflitantes de dois especialistas. A primeira resposta, iniciada com um “sim” foi defendida pelo próprio presidente do Inep na época, Reynaldo Fernandes, que comparou o sistema de seleção brasileiro ao de outros países, refletindo sobre o modelo estadunidense. Para ele

Exames descentralizados são ineficientes por limitar o número de instituições a que um estudante pode concorrer. Hoje é difícil pleitear uma vaga numa universidade distante. Na presença de um exame centralizado, o estudante poderia realizar a prova em sua cidade e se candidatar para qualquer universidade do país. [...] A proposta do MEC é a de haver um exame nacional para seleção de candidatos às universidades. O Enem já cumpre, ao menos em parte, essa finalidade. Ele é usado por diversas instituições de ensino superior como critério de seleção, parcial ou exclusivo, e é obrigatório para se inscrever no ProUni (Programa Universidade para Todos). [...] A proposta é modificar o Enem para incluir mais conteúdo escolar e possibilitar a separação dos alunos com diversos tipos de proficiência. O exame seria algo entre o atual Enem e os vestibulares, a exemplo do Exame Nacional para Certificação de Competências (Encceja), mas com questões que permitam discriminar bons estudantes dos estudantes ainda mais preparados. Isso ajudaria a orientar o currículo do ensino médio e possibilitar um critério mais racional de seleção de candidatos para as universidades (*Folha de S. Paulo*, 28 mar. 2009, p. 3).

Fernandes termina seu texto afirmando que a ideia seria caminhar para a elaboração de um sistema de seleção mais parecido com o do resto do mundo, pois a particularidade do caso brasileiro se aproximaria de uma anomalia. Na fala do diretor, a intenção oficial para a mudança do Enem estava sendo apresentada de maneira explícita. A intenção das alterações do Enem teriam como finalidade aproximá-lo de um vestibular de caráter mais reflexivo, sem abrir mão da necessidade de acúmulo de conhecimentos. Aparece também a ideia de que o Enem passasse a “orientar o currículo do ensino médio” uma vez que, embora implícito, até aquele momento o orientador do currículo tendia a ser o vestibular, pelo menos nas escolas privadas, que direcionariam ao longo de todo o ensino médio o preparo para os exames.

Como dito, na mesma página outra posição aparece para defender o “não” à pergunta. O lugar de fala é bastante esclarecedor, tendo em vista que o convidado a defender os



vestibulares e a discordar das mudanças que estavam convergindo para uma prova unificada foi o diretor de uma grande rede privada de educação, o Etapa Ensino e Cultura, Carlos Eduardo Bindi. Ao apontar algumas características do debate, o educador, como é apresentado, defende a credibilidade do vestibular, tendo em vista a “transparência e lisura do processo” de seleção de vagas e responsabiliza os meios de comunicação pela criação de alguns “mitos” que seriam usados “em reuniões político-acadêmicas que não se embasam em estudos sérios” (*Folha de S. Paulo*, 28 mar. 2009, p. 3.). Bindi argumenta que o vestibular seria atacado em seu formato, no qual o candidato responde a questões de múltipla opção e que estas não selecionariam pelo conhecimento e sim por possíveis “truques” e “decorebas” ensinados em cursinhos e ainda, que os conhecimentos cobrados nos vestibulares seriam desnecessários. Aponta a favor de sua argumentação que os candidatos aprovados nos vestibulares de medicina das principais universidades de São Paulo coincidiam, embora os testes tenham formas distintas, e por isso, demonstrando “firmes conhecimentos básicos”. Em seu texto, responde também ao editorial do dia 23 daquele mês, anteriormente citado:

Por isso, as mudanças nos vestibulares não devem ser aplaudidas por serem mudanças. É fácil acusar o vestibular de problemas que não são atinentes a ele. É fácil valer-se de mitos de trânsito comum para ver o valor em qualquer mudança. Ao contrário do que diz o editorial desta Folha de 23 de março, o vestibular não deve ser visto como anomalia. A má qualidade da educação básica pública, sim. [...] O vestibular não precisa ser atacado. Precisa ser preservado (*Folha de S. Paulo*, 26 mar. 2009, p.3).

O processo de seleção para as vagas no ensino superior é naturalizado e a preparação necessária realizada pelas escolas particulares, às quais apenas um pequeno grupo de estudantes tem acesso no Brasil, parece servir como exemplo, como modelo. É pertinente perceber que o próprio debate estabelecido nos meios de comunicação referente ao papel do vestibular é tido como responsável pelo “ataque” ao exame. Questões como a ausência de vagas nas instituições públicas de ensino superior para os estudantes que terminam o ensino médio, por exemplo, não receberam espaço em suas reflexões.

As reverberações acerca das mudanças propostas para os vestibulares seguiram repercutindo nas semanas seguintes. Em resposta ao artigo do presidente do Inep, o coordenador executivo do vestibular da Unicamp argumentou que a ideia de aproximar o modelo brasileiro ao SAT estadunidense é muito boa, mas que seria preciso discernir sobre os vestibulares que já existem no Brasil, visto que “há mais de 20 anos, o vestibular da Unicamp vem aplicando provas voltadas para a leitura, o raciocínio e a capacidade de expressão, influenciando positivamente

o ensino médio na região e selecionando estudantes talentosos, independentemente da condição social” (*Folha de S. Paulo*, 02 abr. 2009, p. 3).

Ainda em abril de 2009, o jornal apresentou a manifestação favorável de 38 reitores à unificação do processo de seleção, que fazendo uso do Enem como prova única ou a critério da instituição realizar outra etapa, como uma segunda fase. Em resposta a preocupação apresentada por alguns reitores, quanto às disparidades regionais” a reportagem detalhou que o ministro Fernando Haddad “prometeu aumentar os recursos de assistência estudantil, usados para moradia e alimentação” (*Folha de S. Paulo*, 07 abr. 2009, p. 5).

Embora o posicionamento vigente nas narrativas do jornal tendesse a ser favorável à unificação do vestibular com a utilização da prova do Enem, o tom de expectativa imperava quanto aos moldes do projeto e as possíveis alterações no formato do exame. A ideia inicial era a de que o sistema de seleção permitisse aos candidatos escolherem entre até cinco cursos em universidades federais elencando suas prioridades. Mas a dúvida quanto ao futuro modelo remetia à utilização do Enem em casos nos quais a universidade optasse por realizar uma segunda fase de seleção. Outra dúvida existente naquele momento remetia à possibilidade de utilização da pontuação do Enem por mais de um ano e o peso dado à prova daquele ano e do ano anterior. Havia ainda, a expectativa acerca do novo formato da prova e da sua implementação em tempo hábil para ser validado ainda em 2009. Foram observadas nesse momento, grande utilização de recursos gráficos, explicativos e comparativos para expor ao leitor o modelo vigente e as possíveis alterações em curso.

Todavia, nem todos os posicionamentos apresentados naquele momento eram favoráveis às mudanças. Enquanto não se tinha a certeza dos rumos do Enem e da possível unificação do acesso ao ensino superior, vozes contrárias criticaram sob diferentes aspectos a proposta do MEC. O recém empossado reitor na Unicamp manifestou sua preocupação maior em desenvolver políticas que internacionalizassem a instituição do que em mexer no vestibular que, segundo ele, já era diferenciado em sua instituição (*Folha de S. Paulo*, 08 abr. 2009, p. 5). Poucos dias depois, aparece a opinião do professor emérito da USP, ligado a outras instituições de prestígio como o Instituto Butantan e a Fundação Carlos Chagas, Isaias Raw, defendendo que haveria problemas maiores e mais significativos que não poderiam ser simplesmente resolvidos com o uso do Enem (*Folha de S. Paulo*, 14 abr. 2009, p. 3). Ainda em momento muito próximo, o ex-ministro Paulo Renato Souza, que ocupava na época o cargo de Secretário da Educação no estado de São Paulo, argumentou que embora a proposta do MEC tivesse

méritos estava mal formulada, pois modificaria o Enem, que não teria como função selecionar candidatos, mas “balizar o ensino médio” (*Folha de S. Paulo*, 15 abr. 2009, p.8).

Demonstrar que o espaço do jornal é usado como local para debate de ações políticas no campo da educação é um dos objetivos da presente pesquisa. Em diferentes momentos, uma publicação, seja ela entrevista, reportagem ou artigo de opinião desencadeia outros textos nos dias seguintes. Assim como outros exemplos já apresentados anteriormente, a crítica a proposta do uso do Enem como substituto dos vestibulares feita pelo ministro Paulo Renato suscitou nos dias seguintes uma série comentários e respostas favoráveis e contrários. Em tempos de redes sociais, verificamos que o debate acaba ocorrendo publicamente em outras plataformas, mas ainda na primeira década do século XXI, o jornal fez uso da comunicação via e-mail para publicar, em alguns casos, opiniões nos dias seguintes ao noticiado. Na mesma semana da fala do ministro, foram encontradas duas ocorrências de respostas às suas reflexões. No Painel do Leitor, uma leitora professora questionou acerca da frase proferida pelo ex-ministro na qual afirmava que “não estamos melhores por causa da formação dos professores, um problema nacional” ao tratar do cenário educacional e condenar o uso do Enem como instrumento de seleção:

Eu me pergunto: não teria sido o PSDB o partido que levantou a bandeira do ensino a distância, principalmente na formação docente? Como atribuir o problema da educação à formação do professor se a ela precede uma irresponsabilidade política regada a interesses privados? (*Folha de S. Paulo*, 19 abr. 2009, p. 3)

Na edição do mesmo dia, Elio Gaspari satiriza a fala do ex-ministro:

Segundo ele, a proposta “está mal formulada”. Admitindo-se que tenha razão, sobra uma curiosidade. O doutor Paulo Renato ficou sete anos na cadeira de ministro da Educação, criou o Enem, mas não formulou sua boa proposta para substituir o massacre da garotada. Fernando Haddad vai completar quatro anos no cargo. Mais: o comissário Tarso Genro assumiu o Ministério da Educação em janeiro de 2004 e dez meses depois o ProUni já estava na rua. Nos dois casos, os ministros de Nosso Guia fizeram coisas que custavam pouco dinheiro e demandavam apenas vontade de fazê-las (*Folha de S. Paulo*, 19 abr. 2009, p. 8).

Conforme debatido no capítulo anterior, o Enem, assim como os vestibulares geram demandas para a publicidade no jornal, tanto por parte das escolas preparatórias e cursinhos como por instituições de ensino superior, principalmente por aderirem ao uso da nota do Enem em seus processos de seleção. Na seara dos debates acerca da utilização do Enem como substituto do vestibular e das expectativas geradas por tal mudança, a temática foi abordada no Caderno Dinheiro da *Folha*, para tratar das mudanças no mercado publicitário decorrentes de um possível fim do vestibular. Segundo a reportagem

O projeto de mudança no Enem, que pretende transformá-lo em vestibular único para universidades federais, vai alterar a comunicação das instituições do ensino superior. Tório Barbosa, sócio da Educa Comunicação Educacional, agência de publicidade especializada, diz que as grandes campanhas de publicidade darão lugar a ações de relacionamento, com foco em internet e redes sociais. Barbosa diz que 80% da verba do cliente ia para as campanhas de vestibular, que agora serão redirecionadas. “As campanhas das instituições agora terão uma nova mensagem: traga a sua nota do Enem”, diz (*Folha de S. Paulo*, 23 abr. 2009, p. 3).

Além do conteúdo em si abordado, chama atenção a questão apresentada de que há um segmento especializado em campanhas publicitárias educacionais. Depeixe (2011) compreende que a relação de dependência firmada entre a prática do jornalismo impresso e o campo publicitário ao ser compreendida historicamente está vinculada a um prisma mercadológico no qual o jornal deixa seu caráter de “necessidade básica de informação” passando a ser compreendido como um produto da indústria cultural. Nesse sentido, a incorporação da publicidade deve ser pensada ainda, como mecanismo de auto sustentação dos periódicos e redução do preço de venda, o que pode resultar no aumento de leitores, que retroalimenta o interesse de anunciantes em publicarem no jornal.

Aproveitando o momento de expectativas sobre o “Novo Enem” o Curso Objetivo realizou campanha publicitária no jornal divulgando um simulado a ser realizado no “novo formato”, por meio de uma chamada que propunha “comece já a viver o clima do novo Enem de carro novo” (*Folha de S. Paulo*, 28 abr. 2009, p.9). Além de um carro zero-quilômetro, haveria notebooks, Iphones e calculadoras estavam entre os prêmios para os primeiros colocados. O Sistema de Ensino COC e o Anglo também povoaram as páginas com informes publicitários que ofertavam aulas interdisciplinares para o Enem, uso de realidade virtual, material adaptado e simulados específicos.

Os questionamentos acerca das possíveis mudanças no formato da prova, além das modalidades de utilização do Enem também foram abordados no jornal. Em maio de 2009, as dúvidas recaíam sobre a língua estrangeira na avaliação. Conforme a Lei no. 11.161, de 05 de agosto de 2005,<sup>46</sup> a oferta da língua espanhola passou a ser obrigatória, com matrícula facultativa para os alunos, tendo as escolas até o ano de 2010 para sua adequação. Assim, no momento de transição para o novo formato da avaliação, o Inep suspendeu a cobrança de questões de língua estrangeira, tendo em vista que algumas escolas que optaram pelo espanhol, deixando de oferecer o inglês. Na situação, a *Folha* abriu espaço para diferentes análises:

---

<sup>46</sup> A referida lei foi revogada pela Lei no. 12.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Para Miguel Jorge, pró-reitor de graduação, a ausência do inglês na prova deste ano vai fazer falta. Ele disse que cada curso terá autonomia para decidir se fará uma segunda fase, mas afirma que recomenda essa alternativa, em que seria exigida a língua estrangeira. Em nota atribuída pela assessoria da UnB (Universidade de Brasília), a decana de ensino e graduação da instituição, Márcia Abrahão, afirma que é um retrocesso não exigir inglês neste ano. “Estamos sucateando o processo, afirmou” (*Folha de S. Paulo*, 01 mai. 2009, p. 5).

As dúvidas em relação à língua estrangeira não foram a única preocupação elencada pelo jornal quanto às disciplinas e o novo formato do Enem. Paralelamente a reformulação do exame, foram promovidas discussões acerca de mudanças mais robustas no formato do Ensino Médio propostas pelo MEC. Além da utilização do exame como processo seletivo das universidades federais, o modelo do exame nortearia as alterações no currículo do ensino médio. Na época, a proposta anunciada distribuiria o conteúdo de 12 matérias em quatro grupos ou áreas de conhecimento, consoantes à divisão do Enem: linguagens; matemática; ciências humanas; ciências exatas e biológicas.

Outra situação em suspenso e que desencadeou expectativas remete à adaptação dos professores e das escolas a um novo modelo, tendo em vista que a formação dos docentes do ensino médio se dá por disciplina específica. Após o anúncio das alterações no Enem com o intuito de torná-lo uma via de acesso unificada para o ensino superior nos primeiros meses de 2009, a partir de maio daquele ano a *Folha* passa a destacar as referidas alterações no ensino médio. Em editorial, o jornal satirizou as constantes propostas apresentadas pelo Ministério da Educação e questionou sua praticidade:

É raro um mês em que o Ministério da Educação (MEC) deixa de brindar a opinião pública com uma nova proposta para a educação no Brasil. Entre as mais recentes estiveram a unificação do processo seletivo para universidade federais e a modificação do Enem para que lhe sirva de base, apoiadas pela *Folha*. Agora vem à baila que se prepara uma alteração do currículo do ensino médio, talvez o mais problemático dos níveis da educação básica. Neste caso, contudo, parece mais adequado adotar atitude cautelosa, se não cética (*Folha de S. Paulo*, 05 mai. 2009, p.2).

Ainda no mesmo editorial foi abordada a proposta de aglutinação das disciplinas em grupos do conhecimento, que previa também um aumento na carga horária do ensino médio em cerca de 25%. Chamada de “inovação pedagógica abstrata e retórica” a proposta foi entendida como incoerente com uma realidade na qual os profissionais da educação já estariam sobrecarregados e desnorreados, ao que o jornal propôs maior debate público sobre o tema.

Diante de um cenário cercado por mudanças, a *Folha* trouxe em seu caderno Fovest nesse mesmo dia como temática central as novidades relacionadas aos vestibulares. Como capa do caderno que recebeu como título a exclamação “Surpresa!” um jovem abria uma caixa da

qual saiam as palavras “insegurança, dúvida, medo, mudança, novo”. Em suas oito páginas as temáticas relativas ao vestibular foram associadas às alterações que ocorreriam e às que esperavam por definições. Em artigo intitulado “E de repente mudou tudo...” sem assinatura de autoria, mas como informe publicitário do Sistema COC de Ensino, as novidades no campo educacional brasileiro foram associadas ao ritmo acelerado da vida moderna e à crise econômica:

Vivemos em tempos de transição, de grandes mudanças. A crise econômico-financeira do modelo neoliberal e a revolução tecnológica e seus efeitos, nos campos cultural, social, político e econômico, geram uma conjuntura de incertezas. O processo histórico também está em aceleração, devido à velocidade com que ocorrem as mudanças estruturais, que vão do clima (veja questão do aquecimento global) ao consumismo (gerado pela necessidade de sustentação do modelo econômico). O que no passado mudava ao longo de séculos hoje muda em décadas, anos ou meses. Tudo on-line, na velocidade da tecnologia, e globalizado, como gripes aviárias e suína. A educação também vive uma situação de indefinição. O que será da escola, do professor, das profissões, do trabalho? Da escrita milenar à internet em segundos, como se posicionar? Nada diferente do que o Enem, ao longo da última década, já tenha antecipado (*Folha de S. Paulo*, 3 mai. 2009, p.2).

O artigo segue apontando para as alterações no vestibular que, segundo o texto, mudavam em concepção, mas mantinham as discussões realizadas ao longo da vida escolar, deixando de ser conteudista para valorizar estratégias de contextualização inter e multidisciplinares. O que chama a atenção no desenvolvimento das reflexões, contudo, é a utilização do Enem, que sempre esteve associado às transformações na educação justamente como elemento de permanência e como instrumento familiar aos estudantes. A mensagem que as narrativas nesse momento parecem querer passar é a de que embora os vestibulares estivessem sendo alterados, isso ocorria para sua aproximação de algo que já existia, que é modelo do Enem. Da mesma forma, o próprio Enem sofre mudanças que passam a assemelhá-lo aos testes classificatórios.

A circularidade das temáticas envolvendo o Enem proporcionada pela imprensa colabora para a familiarização dos debates que o envolvem. O caminho percorrido tanto pelo Enem como pelos vestibulares e que os aproximou foi naturalizado pela *Folha*. No citado caderno as “novidades no mundo do vestibular” foram destacadas no que dizia respeito ao que teria mudado, ao que permaneceu e ao que ainda estava em estudo ou processo de aprovação nas principais universidades paulistas. A utilização do Enem como processo seletivo único ou como uma das fases evidentemente teve espaço no caderno e foi novamente aprovado por meio da participação de professores:

Para a pedagoga Neide Noffs, diretora da faculdade de educação da PUC de São Paulo, “é importante tentar novos jeitos de avaliação”. Acho que ele [o novo Enem] deve ser tentado. Eu acho que a educação tem que buscar alternativas”, diz. A esperança de alguns educadores é que o novo Enem estimule uma mudança no ensino médio e que ele não seja mais visto só como a entrada em uma boa faculdade. “O ensino médio enfrenta uma crise de identidade”, afirma Remi Castioni, professor da Faculdade de Educação da Unb. “Ele fica espremido entre o fundamental e o superior” (*Folha de S. Paulo*, 5 mai. 2009, p. 5).

Aqui o Enem é reforçado como “a esperança de alguns educadores” numa referência à possibilidade de fomentar mudanças na qualidade do ensino médio. Tomando o caderno no qual a reportagem foi publicada, chamo a atenção para o direcionamento das matérias, destinadas às camadas consumidoras do jornal e ao recorte de jovens que intencionam prestar vestibular. Desse modo, parece fazer sentido que a abordagem seja informativa e que pouco se importe em questionar temas como a permanência de exames mais ou menos reflexivos, interdisciplinares e contextualizado como meio de acesso às vagas do ensino superior. A elaboração de narrativas que tomam o Enem como a “esperança” de mudanças no ensino médio e que simplificariam o universo complexo do campo educacional parecem evitar questões mais profundas sobre o tema apresentadas aum público que deveria estar focado num modelo da prova e não num modelo de sociedade.

No pacote de mudanças proposto em 2009, também foram apresentadas as possibilidades de o Enem ser realizado duas vezes ao ano, com o objetivo de adaptar o calendário das Universidades Federais que realizavam de um vestibular (*Folha de S. Paulo*, 14 mai. 2009, p. 5). O Ministro da Educação, Fernando Haddad, reforçou o discurso de que a proposta do exame contemplaria a capacidade de raciocínio mantendo a formulação padrão do Enem, mas com a exigência de conteúdos articulados às competências e, dependendo do orçamento, poderia ser realizada mais de duas vezes ao ano. É perceptível nesse momento que governo e jornal convergem com a proposta e parecem harmônicos quanto à adoção de um modelo nacional.

Em artigo que relaciona as mudanças no Enem e seus possíveis efeitos no currículo do ensino médio, Gilberto Dimenstein projeta impactos no jornalismo. Ao defender as alterações no exame e criticar o modelo de vestibular tradicionalmente conteudista, Dimenstein supunha que futuramente, com um uso mais prático do conhecimento, estimulado pelas mudanças curriculares provocadas pela nova forma de avaliar escola e meios de comunicação irão se aproximariam. Para ele, tanto professores como alunos teriam no fato exposto no noticiário “matérias-primas para as aulas” (*Folha de S. Paulo*, 17 mai. 2009, p. 6). Ele projetava ainda que

Os meios de comunicação vão absorver um pouco do jeito de ser da escola, mais preocupada com o didatismo e processos cognitivos de seus leitores, ouvintes ou telespectadores. [...] Ao mesmo tempo, as escolas terão ingredientes de redação do jornal, tamanha a necessidade de os professores e alunos lidarem com as notícias como eixo estruturante do currículo e usarem recursos de comunicação para elaborar trabalhos ou pesquisas (*Folha de S. Paulo*, 17 mai. 2009, p.6).

Mais uma vez, são encontrados referenciais de um futuro imaginado para a educação a partir das alterações no Enem, sem qualquer evidência ou fato concreto que o embase. A discussão sobre qualidade educacional é acomodada na esperança de que as mudanças no Enem fomentem transformações não só no currículo, mas na prática dos professores e na rotina dos alunos sem considerar o entorno. Também merece reflexão a acomodação presente no texto de que o cotidiano narrado pela imprensa numa “torrente de informações” é aquele que oferece as interpretações mais relevantes e que disso dependerá a sobrevivência dos jornais em um cenário no qual os furos jornalísticos são menos importantes do que análises precisas.

Em 27 de maio de 2009, o INEP finalmente divulgou a portaria que estabeleceu a sistemática para a realização do Enem com as suas respectivas alterações. Estruturalmente, as provas partiam de 21 habilidades, sendo cada uma delas avaliadas por três questões, totalizando assim 63 questões por edição. Com as alterações, a prova passou ser estruturada a partir de quatro matrizes, uma para cada área do conhecimento organizada em cadernos que contemplam duas dessas áreas e contém 45 questões, num total de 180.

Parece-me pertinente retomar de maneira comparativa algumas das principais mudanças estabelecidas com a Portaria INEP no. 109/2009 em relação à Portaria MEC n. 438/1998, que instituiu o Enem. Em seu primeiro modelo, implementado em 1998, a prova era constituída por 45 questões de múltipla escolha, como já colocado, e uma redação. O artigo 2º da Portaria MEC n. 438/1998 discriminava que as “competências e habilidades desenvolvidas pelos examinados ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania” (Brasil MEC, 1998) seriam avaliados pela prova. Em relação aos objetivos traçados para o Enem a partir das alterações realizadas em 2009, vemos um alargamento das intenções:

**Art. 2º** Constituem objetivos do Enem:

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;



- 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 art. 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/1996 - 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 (BRASIL/INEP, 2009)

Nos termos da lei, o Enem passa a ser oficialmente à avaliação de desempenho acadêmico para ingresso nas Instituições de Educação Superior. Alguns dias antes de publicada a portaria, a *Folha* já havia chamado a avaliação de “Enem-vestibular”, ao abordar a tabela de conteúdos divulgada pelo MEC para o novo formato das provas (*Folha de S. Paulo*, 19 mai. 2009, p. 2). Na reportagem, alertava-se aos estudantes que não era preciso temer o novo Enem, pois os conteúdos cobrados seriam semelhantes aos dados durante o ensino médio, salientando que a mudança se daria na maneira de abordar as informações, que privilegiariam raciocínio e ênfase em temas cotidianos em detrimento da “decoreba”. Assim, segundo um estudante entrevistado na citada reportagem, “aquela musiquinha de fórmula que você decora e não entende o assunto” não faria mais sentido.

Em 24 de maio, Enem e vestibular viraram sinônimos na coluna de Elio Gaspari. Para tratar da probabilidade cada vez menor de o Enem ter duas edições ainda naquele ano, o título da nota presente na coluna do jornalista foi “vestibular” (*Folha de S. Paulo*, 24 mai. 2009, p. 14).

Cabe destacar a frequência com que o assunto foi abordado. Durante todo o mês de maio, o Enem foi abordado em 25 dias. Em artigo publicado no início do mês seguinte, a frequência na qual a temática dos vestibulares vinha aparecendo nos jornais foi comentada num mesmo texto em que novamente, estes e o Enem parecem ter virado sinônimos:

Os jornais vêm noticiando, quase semanalmente, mudanças importantes em alguns dos principais exames de acesso ao ensino superior. As três universidades públicas paulistas anunciaram alterações em seus vestibulares [...].

Ao mesmo tempo, o Enem (Exame Nacional do ensino Médio) foi vitaminado e será a forma única de acesso para quase metade das universidades federais.

[...]

É mesmo incompreensível que essas propostas sejam simplesmente anunciadas, sem maiores discussões, alterando as regras no meio de um jogo que envolve o futuro de milhares de jovens, trazendo instabilidade e incertezas para os alunos e suas famílias, desconcertando o planejamento pedagógico das escolas. O que há de difícil em estabelecer carência mais longa para a vigência das mudanças?

[...]

Embora bem-intencionada, a mudança segue o mesmo vício de origem dos vestibulares: quer reorientar a força do trabalho pedagógico do ensino médio, agora para estimular as escolas a desenvolver determinado conjunto de habilidades e competências, pela via do exame de acesso (*Folha de S. Paulo*, 5 jun. 2009, p. 3).

A principal crítica de Arthur Fonseca Filho, educador, ex-presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo em seu artigo de opinião residia no direcionamento imposto pelos vestibulares e, desde então, pelo Enem aos currículos do ensino médio e, por isso, a manutenção dos mesmos meios de acesso ao ensino superior. Para ele, os mesmos alunos bem preparados obterão as vagas, em quaisquer que sejam os instrumentos de seleção.

Ao abordar a Teoria de Resposta ao Item, que passaria a nortear o cálculo da pontuação do novo Enem, o exame volta a ser apresentado como substituto dos vestibulares nas federais:

O sistema antichute é uma das características da TRI (Teoria de Resposta ao Item), adotada no novo Enem. Criado para substituir o vestibular nas universidades federais, o exame ocorre em 3 e 4 de outubro. Com a TRI as perguntas são “inteligentes”- sabe-se o perfil de quem acerta com maior probabilidade as mais fáceis, as intermediárias e as difíceis (*Folha de S. Paulo*, 23 jun. 2009, p. 2).

Conforme apresentado anteriormente, a reformulação do Enem propôs sete objetivos para o exame. Entretanto, o que é apresentado ao leitor o resume o novo formato como “criado para substituir o vestibular nas universidades federais”. Na matéria citada foi explicado o método de teste das questões, que ocorre com alunos da 2ª série do ensino médio<sup>47</sup> e 1º das universidades para a seleção dos níveis de dificuldade. Também se explicou ao leitor que o combinado das questões corresponderia à 25% de questões fáceis, 50% intermediárias e 25% de difíceis.

A partir da Portaria INEP no. 109, a Matriz de Referência passou a ser composta pelos Eixos Cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento, pela Matriz de Referência por área e pelos Objetos de conhecimento. Os cinco eixos cognitivos e que já existiam no antigo formato são:

I - Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

<sup>47</sup> Com a Lei n. 9394 De Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996, o antigo segundo grau passou a ser chamando de Ensino Médio. A Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005 tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental e, no ano seguinte, com a Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o ensino fundamental foi ampliado de oito para nove anos de duração, passando a chamar de “anos” as etapas desta fase da educação básica, divididos em “anos iniciais”, de seis a 10 anos, e “anos finais” de 11 a 14 anos de idade. O ensino médio passou a utilizar o termo “séries” para nomear seus três anos.

II - Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III - Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV - Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V - Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (BRASIL, 2009).

Na Matriz de Referência de cada área estão descritas as competências de área e 30 habilidades. E, embora a divisão de competências e habilidades ser direcionada para áreas do conhecimento e convergir para disciplinas específicas é nos Objetos de Conhecimento que vamos encontrar o direcionamento para o que pode ser cobrado no Enem. Em outras palavras, os Objetos de Conhecimento trazem para o Enem os conteúdos a serem estudados para o exame, tal qual os vestibulares já faziam. Na mesma edição do caderno Fovest na qual havia sido explicada a Teoria de Resposta ao Item o jornal mapeou as ações de diferentes escolas para conseguir “dar toda a matéria antes de outubro”, Mês de realização do Enem. A reportagem, diferentemente da Matriz de Referência que utilizou o termo “objetos de conhecimento” manteve o uso de “conteúdo” para delimitar o que seria avaliado na prova:

Em razão do novo formato do Enem (Exame Nacional do ensino Médio), diversas escolas estão antecipando sua programação para dar até outubro todo o conteúdo que cai no exame. A medida afeta o terceiro ano do ensino médio de pelo menos cinco redes de ensino e colégios procurados pela Folha, além de escolas públicas (Folha de S. Paulo, 23 jun. 2009, p. 4).

De maneira geral, a crítica mais recorrente aos tradicionais vestibulares residia no conteudismo característico desse modelo de prova. O formato do Enem, pautado na resolução de situações problema foi diversas vezes apontado como principal inovação na maneira de avaliar. Com a nova matriz e a discriminação por disciplina dos objetos de conhecimento Enem e vestibular se aproximaram significativamente. Todavia, a *Folha* naquele período não trouxe críticas a tal aproximação, naturalizando ações como o adiantamento de conteúdos e aulas em contraturno para “dar conta” do conteúdo até a data das provas:

Em razão do novo formato do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), diversas escolas estão antecipando sua programação para dar até outubro todo o conteúdo que cai no exame. A medida afeta o terceiro ano do ensino médio de pelo menos cinco redes de ensino e colégios procurados pela Folha, além de escolas públicas. [...] Em

geral, os feriados não estão sendo sacrificados para dar mais aulas, dizem os coordenadores. Mas os finais de semana são quase sempre tomados por provas ou simulados. [...] Em mais de cinco estados (que não incluem São Paulo), as férias de julho de escolas públicas foram suspensas para que os professores pudessem antecipar o conteúdo do Enem, afirma o Ministério da Educação. Há casos de colégios de Pernambuco, Ceará e Paraná que adotaram a medida. De acordo com o órgão, isso mostra que o novo modelo do Enem está sendo levado à sério (*Folha de S. Paulo*, 23 jun. 2009, p. 4).

A influência do Enem no currículo do Ensino Médio foi debatida por diferentes autores. E se em diferentes casos, a adesão ao modelo interdisciplinar e à divisão por áreas de conhecimento foi maior ou menor, um exemplo apresentado pelo jornal em 01 de novembro de 2009, chamou atenção por adequar totalmente o ensino médio ao modelo do Enem. Segundo a representante da escola Viva, que de acordo com a reportagem implementaria o ensino médio aos moldes do Enem no ano seguinte, o “contexto favorável” possibilitou a construção de um projeto menos focado no conteúdo “propriamente dito”, no qual o planejamento ocorrerá em conjunto com os professores de cada uma das quatro áreas (*Folha de S. Paulo*, 1 nov. 2009, p. 5).

Segundo os estudos de Rocha e Ravallec (2009), com a reformulação do Enem e a implementação do Sisu, ocorreram articulações promovidas por grupos políticos e comunidade acadêmica, no sentido de fortalecer o exame como demanda popular, sendo fixados sentidos hegemônicos de saberes validados a serem exigidos na prova. E embora amplamente divulgado como “novo Enem”, o exame apresenta elementos de continuidade da gestão de Fernando Henrique Cardoso no tocante às reformas curriculares. O próprio documento que propõe as mudanças no Enem apresenta em seus objetivos induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio (Brasil, 2009).

A análise da cobertura da *Folha* leva a crer que o seu posicionamento favorável em relação ao Enem, bem como às demais ferramentas avaliativas foi sendo naturalizado como um anseio único, demandado pela sociedade e em especial pelos estudantes, reforçado pela oposição aos “tradicionais vestibulares”, colaborando assim para o que as autoras chamaram de “práticas articulatórias”. Assim, quando o Enem é defendido como prova única, apresentando os objetivos de conhecimento a serem considerados em todo o país, são reforçados os valores de que a prova também colaboraria para maior igualdade de oportunidades, democratizando o acesso ao ensino superior. Entretanto, o que se percebe é que tal linha narrativa age no sentido de evitar um debate reflexivo sobre o acesso ao ensino superior por meio de exames classificatórios.

A reforma do Enem também fomentou discussões sobre a autonomia das universidades. Em artigo de opinião, o reitor da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo), Walter Manna Albertoni, apoiou a possibilidade de escolha oportunizada pelo MEC quanto à modalidade de utilização das notas do exame nos processos de seleção.

Quando se discute o vestibular unificado pelas universidades federais por meio do Enem, a decisão da instituição [a Unifesp] de aceita-lo como primeira fase para cursos de alta demanda e como prova única para outros cursos refletiu a discussão e a decisão soberana de sua autonomia (*Folha de S. Paulo*, 12 jul. 2009, p. 5).

O reitor mostrou-se favorável a uma política que aliasse autorregulação com fiscalização de resultados e controle de eficiência. Defendeu que, para garantir a autonomia das universidades, essa autorregulação, unida à transparência e à maior participação da comunidade universitária e da própria sociedade seriam ferramentas de legitimação desta autonomia. A autonomia universitária foi novamente abordada para justificar o receio de diversas universidades quanto à adesão ao Enem como substituto dos vestibulares. Em reportagem que apontou que naquele primeiro ano apenas 23% das vagas de universidades federais seriam preenchidas por meio do Enem e que abrangeria, em sua maioria, cursos menos concorridos, a *Folha* apresentou a fala de representantes da Andifes, do Inep e da USP. A construção do texto, naquele momento, parecia de significativa incerteza quanto ao futuro da unificação dos vestibulares:

Cada instituição tem autonomia para aderir. Muitos reitores dizem não ter aceitado porque a mudança seria abrupta e ainda há dúvidas sobre o sistema. A proposta foi lançada em março: a prova é em outubro, e as inscrições terminam sexta. “Este primeiro ano é encarado como um teste. No próximo, pode ser que a adesão aumente ou que haja até a retirada do sistema. Dependerá do sucesso da prova”, disse o presidente da Andifes (que reúne os reitores federais), Alan Barbiero (*Folha de S. Paulo*, 13 julho, 2009, p. 1).

Em reportagem naquela mesma edição, foram apresentados os principais motivos, segundo diferentes reitores para a não adesão ao Enem como processo de seleção. Para a reitora da UFAC (Universidade Federal do Acre), Olinda Assmar, a mudança ocorreu “muito em cima da hora” e o Enem passaria a ser utilizado naquele momento apenas para preencher as vagas remanescentes (*Folha de S. Paulo*, 12 jul. 2009, p.2). O “sigilo e a segurança na reprodução e distribuição de provas para mais de 4 milhões de alunos”, como a uniformidade na correção das redações foram as dúvidas que, segundo o coordenador do vestibular na UFF (Universidade

Federal Fluminense), Néilton Ventura, levaram a instituição à adotar a nota do Enem apenas como parte da nota da primeira fase.

Em outra reportagem focada nas críticas ao novo modelo, foi a vez dos professores de colégios e cursinhos apontarem aquilo que consideravam falhas no exame. Nesse momento, ao apresentar o exame, a *Folha* descreve-o como “bolado pelo MEC como forma de avaliar escolas e selecionar os alunos mais aptos para o curso superior”. O medo de fraude e vazamentos com a distribuição das provas em território nacional e o excesso de perguntas foram apontados como problemas do novo formato. Suas múltiplas funções também foram tomadas como ponto negativo pelo entrevistado, o coordenador do Anglo Vestibulares, que afirmou que “o Enem está errado”, pois como tem muitos propósitos “não serve especificamente para nada” (*Folha de S. Paulo*, 27 jul. 2009, p. 4). O presidente do Inep, Reynaldo Fernandes também participou da reportagem e defendeu o exame dizendo que “o Enem é uma obra em andamento” e projetou na própria evolução do modelo de aplicação das provas uma estrutura mais bem elaborada para os próximos anos, com provas diferentes, distribuídas aleatoriamente em todo o país.

A expectativa pela primeira edição da prova reconfigurada, por parte dos colégios e cursinhos foi exaustivamente abordada em 2009. Naquele ano, o retorno às aulas após o recesso de julho foi afetado pela gripe suína e o maior prejuízo, segundo a narrativa da *Folha*, seria para aqueles que fariam o Enem, pois geraria um atraso no cronograma de estudos. Em 25 de agosto, o jornal apresentou as estratégias de preparação dos alunos para a prova:

As aulas do segundo semestre voltaram, e agora não temais jeito. O Enem já está batendo à porta. A fim de preparar os alunos da melhor maneira possível para uma prova remodelada, vale tudo: antecipar prova, dar aula extra à tarde e aos sábados, remodelar o currículo da escola e realizar simulados. Muitos simulados (*Folha de S. Paulo*, 25 ago. 2009, p. 2).

A expectativa acerca do novo Enem retratada ao longo de 2009 evidencia a preocupação com o novo modelo de seleção para as vagas do ensino superior. Embora o jornal retratasse o receio por parte de diferentes setores quanto ao uso do exame em seus processos de seleção, não houve, até o mês de outubro, dúvidas ou questionamentos sobre a legitimidade do Enem ou a possibilidade de sua extinção. Quando deu voz a professores e outros profissionais da educação, ou ainda, aos estudantes que prestariam o exame, algumas críticas, como as já mostradas, aparecem em relação às alterações que passariam a ser aplicadas a partir da edição seguinte. Entretanto, não percebo estímulo por parte do jornal em provocar qualquer dúvida quanto à continuidade das aplicações do Enem, como pude observar em momentos anteriores, nos anos subsequentes à sua implementação.

Mesmo que o jornal parecesse adotar uma postura de confiança em relação ao novo modelo, além da tensão ocasionada pelos casos de gripe aviária, outro episódio levou incerteza aos candidatos. Em agosto de 2009, a *Folha* acompanhou a disputa judicial travada para a reabertura das inscrições do Enem, devido ao entendimento por parte do Ministério Público Federal do Rio de Janeiro, de que o documento de CPF não poderia ser exigido para a inscrição, pois não é um documento obrigatório para menores de 18 anos. A preocupação evidenciada durante o acompanhamento do processo pareceu estar na possibilidade de mudança da data de aplicação da prova e das consequências para os processos de seleção nas universidades que adotam o Enem em uma das fases classificatórias (*Folha de S. Paulo*, 21 ago. 2009, p.6). Em reportagem do dia 25 de agosto de 2009, o jornal informou que as inscrições, por determinação judicial, não seriam reabertas (*Folha de S. Paulo*, 25 ago. 2009, p. 2), encerrando a abordagem sobre o tema.

Entretanto, em outubro de 2009, denúncias quanto ao vazamento da prova e o cancelamento do exame colocaram em xeque a possibilidade de o Enem substituir efetivamente os vestibulares. A *Folha* noticiou que um exemplar da prova havia sido desviado e que, por isso, o Ministério da Educação decidiu cancelar o exame e buscava uma forma jurídica de rescindir o contrato com o consórcio responsável pela aplicação do Enem. Segundo informado, o valor total do contrato com a Connasel era de R\$ 116 milhões e a Polícia Federal “praticamente” já havia resolvido o furto:

No final de semana, a Polícia Federal praticamente esclareceu o furto do exame – dois suspeitos foram indiciados e um terceiro, que era contratado do Conanasel e atuava na gráfica responsável pela impressão das provas, deve ser indiciado hoje. Além disso, o Connasel permitiu que professores levassem as provas para suas casas, considerada uma falha grave pelo ministério. [...] O consórcio nega falhas na segurança e deve entregar hoje um relatório com respostas a vários questionamentos feitos pelo MEC aos procedimentos adotados para o Enem (*Folha de S. Paulo*, 05 out. 2009, p. 1).

O cancelamento do Enem e as consequências no calendário das universidades que aderiram ao uso parcial ou integral da nota do exame foram destacadas. Segundo noticiado em 06 de outubro de 2009, uma força-tarefa formada pela Fundação Cesgranrio e pelo Cespe/Unb (Centro Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade Brasília) com o apoio dos Correios, Polícia Federal e da Força Nacional de Segurança seria responsável pela elaboração e aplicação do Enem após o rompimento de contrato com a Connasel. O exame, que deveria ser elaborado em tempo recorde teve, segundo o jornal, seu uso como substituto dos vestibulares cada vez mais ameaçado, segundo o jornal. Devido à sua utilização em uma das fases e a incerteza no

calendário de divulgação dos resultados, algumas universidades pronunciaram que o risco de atrasar o ano letivo ou mesmo a suspensão do uso da nota do Enem naquele ano não estavam descartados (*Folha de S. Paulo*, 06 out. 2009, p. 5).

A *Folha* acompanhou as ações da Polícia Federal e as investigações sobre o furto e a possível distribuição dos exemplares roubados. Ainda em 6 de outubro, foi replicada nota divulgada pela empresa Gráfica Plural, responsável pela impressão das provas do Enem, na qual garantia que a responsabilidade quanto à segurança da área destinada à reprodução das provas era do consórcio, da mesma forma que o manuseio, empacotamento e expedição. Também informou que nenhum dos envolvidos no vazamento de informações da prova do Enem eram empregados ou contratados pela Plural (*Folha de S. Paulo*, 06 out. 2009, p. 7). É pertinente salientar que antes do texto integral da nota divulgada pela gráfica Plural, foi informado aos leitores que se tratava de uma gráfica “parceira do grupo *Folha*”, o que explica a preocupação do periódico em divulgar a idoneidade da empresa.

Além dos responsáveis pela avaliação e das consequências para as universidades, a reação dos estudantes também foi abordada. Protestos realizados no Rio e em São Paulo contra o adiamento da prova e o descaso com a educação apareceram no mês de outubro. Após divulgação do adiamento, o caderno Fovest trouxe cinco páginas abordando o tema e pareceu preocupado em tranquilizar os estudantes que fariam a prova. A manchete de capa do caderno dizia “Esqueça a tensão e treine para maratona do Enem”, que na página seguinte sugeria que o vazamento fosse encarado de forma positiva:

Se o vazamento do Enem trouxe uma boa notícia para os alunos, foi que o exame não é nenhum bicho de sete cabeças. Quase toda a prova é fácil, afirmam os cursinhos. E o que ela tem de difícil nem é tão complexo: as questões de física, química e biologia estão entre as que mais exigem do aluno (*Folha de S. Paulo*, 06 out. 2009, p. 2).

No texto “os cursinhos” assumem uma personalidade capaz de opinar e se sugere que o exame que vazou seja usado como simulado para treinar principalmente a rapidez na resolução das 180 questões. Ainda nesta edição do caderno Fuvest, a tensão psicológica e a incerteza quanto ao uso do resultado do Enem pelas principais universidades paulistas foram discutidas evidenciando o quanto o calendário do Enem se vinculou ao calendário das instituições de ensino superior.

Em artigo de opinião publicado em 08 de outubro de 2009, assinado pelo professor Arthur Roquete de Macedo, da Faculdade de Medicina da Unesp, foi apresentado um breve histórico do exame, acentuando que, dada a crescente importância adquirida pelo exame, que o



transformou “em um mecanismo democrático de acesso à educação superior”, o “malogro da aplicação da prova” não se restringiria aos prejuízos financeiros, mas principalmente no abalo da credibilidade do Enem (*Folha de S. Paulo*, 08 out. 2009, p. 3).

Naquele mesmo dia, o jornal noticiou que USP e UERJ desistiam de usar as notas do Enem “por razões operacionais” (*Folha de S. Paulo*, 08 out. 2009, p. 6), assim como a PUC-SP e PUC-Campinas enquanto outras instituições, entre elas a Unesp, aguardavam o calendário de divulgação dos resultados para tomar uma decisão. Também em suspenso estavam as 14 Universidades Federais que trocaram seus vestibulares integralmente pelo Enem e que, segundo o jornal passavam a cogitar um “plano B” caso o Enem “nafragasse” (*Folha de S. Paulo*, 08 out. 2009, p. 5).

O vazamento da prova foi um grave golpe à credibilidade do exame e à viabilidade de sua utilização como processo seletivo unificado. As reverberações do caso foram várias, tendo em vista que o Enem também passara a ser usado como ferramenta obrigatória para acesso a outros programas, como o Inclusp, um processo de concessão de bônus a alunos de escolas públicas. Sobre o assunto, foi explicado que “se o Enem não tivesse sido adiado, estudantes de escolas públicas poderiam ter um bônus de até 6% na nota, dependendo do desempenho” (*Folha de S. Paulo*, 08 out. 2009, p.3). Dias depois, o jornal anunciou que a USP estudava uma compensação para a perda do uso do Enem, aplicando bonificação semelhante na primeira fase do vestibular aos estudantes de escolas públicas (*Folha de S. Paulo*, 13 out. 2009, p.2)

Em ampla cobertura ao roubo das provas, a *Folha* ouviu também os representantes do curso Pré-vestibular CPV, que teriam recebido um telefonema no qual um homem oferecia as provas por R\$ 200 mil reais:

Segundo o diretor do CPV, primeiro o cursinho achou que a oferta fosse uma piada. “No início a gente achou que era uma brincadeira, mas, quando viu o que aconteceu [a confirmação de que um grupo havia furtado a prova], a gente pensou que efetivamente pudera ser verdade, afirmou (*Folha de S. Paulo*, 08 out. 2009, p. 5).

Havia, conforme relatado pelo diretor do cursinho, pressão por parte dos vendedores, que diante da recusa em comprar o exame, baixaram a oferta para R\$ 50 mil reais. Dias depois, o jornal denuncia o envolvimento da FunRio, empresa integrante do consórcio até então responsável pela organização do Enem, em outra fraude. Segundo noticiado, o Ministério Público teria pedido a anulação do concurso da Polícia Federal após descobrir que o edital possibilitava a um mesmo candidato concorrer a vagas em estados diferentes, o que beneficiaria candidatos com maior poder aquisitivo com possibilidade de pagamento de diversas inscrições.

As acusações à fundação incorriam ainda em tentativa de lucro indevido com uma quantidade maior de inscrições (*Folha de S. Paulo*, 13 out. 2009, p. 9).

E se, em outro momento, houve assertividade por parte dos professores em antever temáticas cobradas nos exames, com a situação gerada pelo vazamento, tal coincidência foi vista com desconfiança. O jornal noticiou a comemoração do Curso Positivo em acertar a temática da redação do Enem que se tornou alvo de denúncia ao MEC. O tema da redação daquele ano no exame foi apresentado com a mesma abordagem e o mesmo fragmento do Estatuto do Idoso, destacados no exercício de redação do material do Positivo, gerando suspeitas que foram encaminhadas à Polícia Federal. Segundo a reportagem, o exercício foi aplicado no cursinho dez dias antes da data em que exemplares da prova foram furtados. O diretor do Curso Positivo atribuiu o fato à eficiência de seus professores em “rastrear” os assuntos que podem ser cobrados nos vestibulares e no Enem e reforçou que um cursinho com 37 anos de existência jamais se tornaria cúmplice na comercialização de uma prova roubada (*Folha de S. Paulo*, 08 out. 2009, p. 5).

Nesse mesmo dia, o vazamento foi tratado de maneira cômica pelo jornalista José Simão, que associou o roubo da prova com outros episódios de fraude na história recente do país:

E essa: “Suspeito conta na PF que guardou Enem na cueca”. Por isso que todo mundo levou pau! Por isso que a prova foi pro saco! O Brasil é o país da cueca. Já esconderam dólares, drogas, diamantes, linguiça e lata de ervilha. [...] Mas o MEC (MecDonald’s) garante que a nova prova ficará em lugar seguro. Na gaveta do Sarney ou na Embaixada do Brasil em Honduras. Rará! E diz que a nova prova do Enem não pode vazar. Já sei, vai ser uma prova à prova d’água (*Folha de S. Paulo*, 8 out. 2009, p. 12).

Ainda abordando as consequências do vazamento da prova, o caderno Fovest trouxe uma estimativa de que sem o uso do Enem, a nota de corte na USP deveria ser mais baixa, pois o desempenho dos estudantes no exame costumava ser melhor do que no vestibular (*Folha de S. Paulo*, 13 out. 2009, p. 4). Nesse mesmo dia, o jornal noticiou que o sistema unificado usado pelas 24 universidades federais via nota do Enem permitiria, naquele ano, que os alunos escolhessem até três, e não mais cinco cursos, como anteriormente anunciado, em função do adiamento do Enem. Em outra abordagem sobre o assunto naquela edição, a jornalista Eliane Cantanhêde em sua coluna também abordou as consequências do vazamento da prova para os estudantes, apontados pela comentarista política como os mais prejudicados nessa “brincadeira sem graça”. Cantanhêde narra o caso de uma jovem formada em direito que prestaria a prova da OAB, quando por irregularidades o exame foi anulado para compará-lo ao adiamento do Enem:

Recorre-se aqui ao caso da jovem Amanda para dar um nome e um exemplo em carne e osso para aqueles 4,1 milhões de estudantes que se viram frustrados, lesados e desamparados com a anulação da prova do Enem, e de uma maneira tão fácil que chega a dar arrepios: bastou que dois ladrõezinhos de galinha entrassem, pegassem cópias e sássem, lépidos e fagueiros (*Folha de S. Paulo*, 13 out. 2009, p. 2)

O próprio vestibular, segundo noticiado, “ganhou a cara do Enem”. Em comparação realizada entre o novo formato do Enem e as mudanças também sofridas pelo vestibular da Unesp as duas avaliações foram consideradas próximas:

Questões interdisciplinares, 90 testes em um dia, cada um com cinco alternativas, cobrança de disciplinas como filosofia e educação física. Essa descrição, que muito se parece com a do novo Enem, é também o que os 76.494 inscritos na Unesp vão encarar neste domingo. Com o processo de reformulação iniciado em 2007 e, principalmente com as mudanças anunciadas no início do ano, o vestibular da Unesp ganhou complexidade: deixou de ser realizado em fase única e passou a ser dividido em duas etapas (*Folha de S. Paulo*, 03 nov. 2009, p. 3).

Cabe considerar que, se durante seus primeiros anos de aplicação o Enem foi apresentado com uma prova simples, que exigia mais interpretação e menos conhecimento de conteúdos, agora, após sua reformulação e consolidação no calendário das avaliações nacionais, ao servir de base para a reformulação do vestibular da Unesp, foi tomado como agente de complexidade e interdisciplinaridade. A principal diferença elencada entre os dois remetia à não aplicação da Teoria de Resposta ao Item (TRI) por parte da Unesp como ocorria no Enem.

Em 09 de novembro de 2009, o jornal informou que a prova da Unesp frustrara aqueles que apostavam na interdisciplinaridade, pois, segundo os professores de cursinho ouvidos, “as disciplinas estavam claramente divididas pela prova, ao contrário do modelo que eles apostavam, mais parecido com o Enem”. Para um dos professores ouvidos, também identificado como coordenador do Colégio Etapa, a ausência da “tão esperada interdisciplinaridade” não poderia ser considerada um “defeito”, mas não condizia com o que havia sido propagado. Outros dois professores, um do COC e outro do Objetivo, consideraram as provas de matemática e linguagens como as mais difíceis (*Folha de S. Paulo*, 09 nov. 2009, p. 3). Os estudantes também foram ouvidos, e dividiram-se entre os que consideravam o nível da avaliação mais fácil do que outros anos e aqueles que consideravam o novo modelo mais cansativo, tendo em vista o aumento do número das questões.

Naquele mesmo mês, a *Folha* noticiou que o MEC lançaria uma “megacampanha publicitária” para recuperar a imagem do Enem. Anúncio<sup>48</sup> veiculado pela televisão,

<sup>48</sup> O anúncio está disponível em <https://youtu.be/IQCHLTbBes8> Acessado em 01 de outubro de 2019.

apresentado pelo ator e ex-aluno da UFBA Wagner Moura, afirmava que “o Enem representa uma grande transformação na educação do nosso país”, sendo “o caminho certo para o resgate da qualidade do ensino médio público” e o “fim da decoreba do velho vestibular”. A peça citava ainda o ProUni, atentando para o Enem como “porta de entrada” para a universidade a milhares de jovens, democratizando o ensino superior (*Folha de S. Paulo*, 11 nov. 2009, p. 2).

Confirmando que USP e Unicamp não iriam aderir ao uso da nota do Enem naquele ano, o *Folha* informou no caderno Fovest que a Unesp iria usar o Enem e que a decisão era “política” (*Folha de S. Paulo*, 17 nov. 2009, p. 07). A universidade optou pelo uso do Enem para compor 10% da nota final, mas que não consideraria a Teoria de resposta ao Item (TRI) na correção. O número de acertos final, sem considerar o grau de dificuldade das questões não era uma das modalidades de utilização anteriormente apresentadas pelo MEC, mas dado o desgaste ocasionado pelo roubo das provas e o adiamento das datas de realização, não encontrei reportagens que evidenciassem objeções por parte do MEC ou Inep ao uso da nota direta pela Unesp. Pelo contrário, na citada reportagem foi informado que as provas dos 28 mil candidatos da universidade seriam corrigidas primeiro para que a nota fosse divulgada até 20 de janeiro do ano seguinte, enquanto a data oficial para a divulgação dos resultados para as demais instituições era 5 de fevereiro.

Continuando com a cobertura dos vestibulares, em 2009 a *Folha* trouxe a análise dos professores de cursinho sobre diferentes provas e as comparações com o Enem foram constantes. O conjunto de narrativas elaboradas naquele ano colocou o Enem como referência, mesmo em meio às críticas pós vazamento da prova, a divisão por áreas do conhecimento, e a contextualização da prova e o sistema de correção pautado na Teoria de Resposta ao Item (TRI) se tornaram uma espécie de referencial, do qual os vestibulares se aproximavam ou distanciavam. As provas da Fuvest e da Unesp, segundo a *Folha*, teriam decepcionado aqueles que esperavam por provas mais contextualizadas e interdisciplinares. Alterações anunciadas para o vestibular da Unicamp incluíram uma divisão em áreas do conhecimento, segundo a *Folha*, “tal qual propõe o Enem”. O Enem foi responsável por provocar mudanças nos vestibulares e se tais mudanças inicialmente foram bastante modestas, serviram para provocar reflexões sobre o modelo do exame. Mesmo no vestibular da Unicamp, que já se tratava de uma prova diferenciada por seu perfil inteiramente discursivo, a divisão em áreas de conhecimento foi escolhida para possibilitar a integração maior de conteúdos abordados no ensino médio, levando o candidato a estudar baseado no que aprendeu “com prioridade ao raciocínio, em detrimento da decoreba”(*Folha de S. Paulo*, 04 dez. 2009, p. 2).

Às vésperas da aplicação da primeira edição do exame reformulado, o jornal trouxe a opinião de professores acerca da validade dos candidatos fazerem ou não a redação. Segundo a introdução da matéria, não havia unanimidade entre cursinhos e escolas quanto aos candidatos “perderem tempo” ou não na realização da redação, tendo em vista que uma das principais dificuldades enfrentadas remetia à quantidade de questões versus o tempo de prova. Entretanto, a leitura da reportagem me permitiu perceber que enquanto os representantes de cursinhos consultados orientam seus alunos a fazerem a redação apenas se “sobrar tempo” ou se a universidade pretendida considerar sua nota, as escolas defendem a importância de se fazer o exame completo, com vistas ao seu uso como avaliação da escola e da efetividade de suas estratégias pedagógicas. O representante do Colégio Santa Maria, professor e orientador Silvio Freire defende ainda que

“A dica do cursinho é efetiva. Ela não está errada. Mas tem uma intenção da nossa escola em estimular o aluno a fazer a redação”. Freire ainda ressalta que fazer o Enem com cuidado pode ser um bom investimento para os próximos anos, uma vez que esta edição pode ser considerada em processos seletivos do ano que vem (*Folha de S. Paulo*, 01 dez. 2009, p. 4).

Embora o representante consultado de um colégio de ensino médio enxergue o exame como uma avaliação de suas “estratégias pedagógicas”, o que está colocado na narrativa da *Folha* é a efetivação do Enem como exame classificatório.

Nos dias que antecederam a aplicação da prova, foi informado que um “esquema de segurança” reforçaria a proteção contra novas tentativas de fraude, armazenando as provas em quartéis do Exército e unidades dos Correios. O jornal detalhou o aparato de segurança e o itinerário das provas:

A impressão foi feita em uma gráfica em Barueri (Grande SP), onde cada prova foi embalada em plástico e depois agrupada em malotes, que, por sua vez, foram postos em contêineres. Da gráfica, eles foram transportados primeiro para unidades do exército. Segundo informações do Inep, órgão responsável pela avaliação, e do Exército, as provas que não iriam ficar em São Paulo foram levadas até o aeroporto de Guarulhos e, em cada destino, levadas a 63 quartéis e 624 unidades dos correios com escolta de militares ou de policiais rodoviários. Desses locais, as provas só sairão no sábado, quando os alunos serão avaliados em ciências humanas e da natureza, e no domingo, para os exames de português, matemática e redação. O procedimento busca evitar que as provas sejam guardadas nas casas dos aplicadores do exame, o que havia acontecido em outubro, quando a segurança cabia a agentes privados. Após o exame, os correios entregarão as provas para que elas sejam corrigidas pelo Cespe, ligado à UnB (Universidade de Brasília), e pela Fundação Cesgranrio (*Folha de S. Paulo*, 04 dez. 2009, p. 8)

Após o primeiro dia de prova, novamente, o jornal apresentou a orientação de cursinhos para que os candidatos não percam tempo com a redação aplicada no segundo dia. De acordo com a matéria, professores e alunos concordavam que a prova havia sido mais difícil do que a cancelada em outubro e que os enunciados longos e o maior número de questões fizeram com que as quatro horas e meia de prova não fossem suficientes. Interessante destacar que já na matéria foi publicada a resposta do Inep em relação a um possível aumento de dificuldade na segunda versão. Segundo o instituto, as questões vieram do mesmo banco de perguntas da primeira versão, tendo a “calibragem” do padrão de dificuldade sido feita pelos mesmos técnicos. Com a realização das provas de matemática e linguagens, mais a redação no dia seguinte, a instrução dos cursinhos, novamente, parece como sendo a de ponderar se valeria a pena perder tempo com a redação. O jornal informou que as universidades Unesp, UFSCar e Unifesp, que usavam em alguma fase ou com algum percentual o resultado do exame, não consideravam a redação, enquanto USP e Unicamp sequer usariam o Enem. Assim, a redação seria importante para os interessados em uma bolsa do ProUni ou para obterem uma vaga em algumas das particulares ou em universidades federais de outros estados que participariam do sistema unificado do governo federal (*Folha de S. Paulo*, 06 dez. 2009, p. 17).

Ainda acerca do primeiro dia de aplicação da nova versão do Enem, o jornal noticiou a ocorrência de “confusões” na entrada de estudantes para a realização da prova nos estados de São Paulo e Minas Gerais. Alunos que chegaram atrasados e tentaram derrubar os portões e tumultos por conta de filas ou confusão nos endereços em casos que os locais de aplicação possuíam endereços diferente foram destacados. Em nota, o Inep respondeu que o balanço geral daquele dia de aplicação era de que a prova “foi realizada dentro de absoluta tranquilidade, apenas com registro de ocorrências comuns relativas a alunos que se apresentaram atrasados” (*Folha de S. Paulo*, 17 dez. 2009, p. 16).

Considero pertinente destacar que, ao longo de toda a investigação, não observei tamanha preocupação do jornal em destacar tumultos quanto a aplicação da avaliação e as consequências para aqueles que não conseguiram chegar a tempo do fechamento dos portões. O que me leva a crer que dada a dimensão alcançada pelo exame, situações de atraso e impedimentos de submissão ao exame passariam agora a ter um peso maior, tendo em vista a possibilidade de utilização por algumas instituições federais. A própria reformulação do exame foi novamente explicada naquele dia:

O Enem foi reformulado neste ano para que pudesse ser usado como vestibular unificado de universidades federais. Para isso, o MEC anunciou que iria aumentar a cobrança das disciplinas do ensino médio, sem deixar de lado o caráter interpretativo do exame. Outra mudança foi o aumento nas questões, que passaram de 63 para 180 (em dois dias) (*Folha de S. Paulo*, 06 dez. 2009, p. 16).

Aqui o Enem aparece novamente como sinônimo de vestibular, mas como um exame de “caráter interpretativo” e “contextualizado”, o que volta a ocorrer na cobertura do segundo dia da prova. A crítica ao tamanho das questões, que, segundo o jornal, foi reconhecida por professores e estudantes teve na resposta do então presidente do Inep, Reynaldo Fernandes, a justificativa de que “provas contextualizadas precisam de um enunciado maior” (*Folha de S. Paulo*, 7 dez. 2009, p. 6).

O editorial de 08 de dezembro não deixou em branco uma análise do exame, recordando a “série de falhas que marcaram a estreia do novo formato” (*Folha de S. Paulo*, 8 dez. 2009, p. 2). As falhas, segundo o jornal, foram fruto de “decisões tomadas às pressas” e poderiam ser evitadas se o MEC tivesse optado por um cronograma “mais dilatado e paulatino de implantação do novo Enem”. Foram rememorados o furto da prova durante a sua impressão na gráfica Plural, a “duvidosa qualificação” do grupo Connasel, que teve contrato cancelado após o episódio do furto, o consequente adiamento do exame em dois meses e o sistema de segurança em parceria com a Polícia Federal, Forças Armadas e Correios para garantir a inviolabilidade na nova prova. A divulgação do gabarito trocado teria “completado” a série de falhas.

O erro na divulgação do gabarito do Exame Nacional do Ensino Médio, realizado neste fim de semana, completou a série de falhas que marcaram a estreia do novo formato da prova. O modo açodado com que o governo federal quis implementar a mudança do Enem está na base do principal tropeço. De uma prova destinada a avaliar a rede de ensino para os jovens passou-se de repente a um exame capaz de selecionar, entre os melhores candidatos para vagas disputadíssimas em faculdades públicas (*Folha de S. Paulo*, 08 dez.2009, p. 2).

Destaque-se que, mesmo tecendo críticas e acusando as incertezas no caminho do Enem como responsáveis por transformar “milhões de estudantes” em “cobaias de um experimento arriscado”, o editorial encerra defendendo o Enem, com a expectativa de que se assegure “a boa aplicação dos próximos exames” por ser um “modelo promissor e que se harmoniza com o projeto de melhorar e modernizar o ensino no Brasil” (*Folha de S. Paulo*, 8 dez. 2009, p. 2).

Também cabe sublinhar neste editorial a percepção de que “de repente”, o Enem se transformou em ferramenta classificatória, mas deve-se uma vez mais acentuar que desde suas primeiras edições, como tenho buscado demonstrar, o exame foi tanto utilizado por instituições

públicas e particulares como ferramenta de classificação para vagas no ensino superior, como a própria narrativa da *Folha* o apresentou dessa forma aos seus leitores.

Nesta mesma edição, no Painel do Leitor, o exame foi acusado de ter sido encaminhado com irresponsabilidade e amadorismo continuamente, desde o vazamento da primeira prova. Para o leitor, cuja profissão não foi informada, o exame não avaliou conhecimento do ensino médio, mas a “resistência física e psicológica” com questões “confusas e enormes”, sendo compreensível o maior índice de abstenção dentre todas as suas edições<sup>49</sup> (*Folha de S. Paulo*, 8 dez. 2009, p. 3).

Ainda naquele dia, a aplicação do primeiro Enem após reformulação foi comentada pelo então ministro da educação, Fernando Haddad. Para ele, embora tenham ocorrido “poucos incidentes”, os servidores sofreram trauma com o vazamento da prova, o que teria afetado o desempenho da equipe (*Folha de S. Paulo*, 8 dez. 2009, p. 8). O ministro defendeu também a tese de que a média de abstenção teria sido tão elevada devido à desistência de grandes universidades de São Paulo em usarem a nota do Enem em seu processo de seleção e que, ao olhar a média nacional retirando este estado, os números ficariam perto de 33%.

Num artigo de opinião intitulado “Cinco acusações contra o Enem”, o professor da UFRGS, Luís Augusto Fischer apontou quais seriam, ao seu ver, as principais falhas do Enem reformulado. Para o professor de literatura, a primeira delas seria manter a confusão entre avaliar e selecionar, o que estava sendo reforçado com as mudanças no Enem para servir de vestibular unificado. O reforço à tradição “ultracentralista do Estado brasileiro” na qual regional e nacional não seriam dimensões bem definidas, fazia prevalecer uma “hegemonia cultural paulistocêntrica”. A terceira acusação apontava para o desrespeito das experiências das universidades nos quase quarenta anos de vestibulares, ao se inventar um exame nacional com “papel de seleção” sem considerar “a riqueza acumulada” em provas distintas das mais importantes universidades do país. O autoritarismo também foi apontado como um indutor para a aceitação do Enem como vestibular pelas universidades, que, segundo o professor, foram forçadas a tomar decisões em um “estreitíssimo” prazo (*Folha de S. Paulo*, 10 dez. 2009, p. 2). Em uma mobilização do passado recente, comparou o ato do MEC com ações do período ditatorial:

---

<sup>49</sup> Segundo divulgado pelo próprio Inep e publicado pelo jornal (*Folha de S. Paulo*, 07 dez.2009, p. 4), o nível de abstenção em 2009 foi de 39,5%, o maior registrado na história do Enem.



Durante a ditadura, é bom lembrar, também se viu isso: a toque de caixa, sem debate público e embalado por um discurso modernizador, o governo federal impôs aquela mixórdia legal que alterou para pior o ensino fundamental e médio. Um paralelo assustador: àquela época, o MEC quis abolir o ensino de português e literatura, obrigando à medonha “comunicação e expressão”; agora, o MEC nomeia a prova que trata dos mesmos conteúdos com outro horror: “línguas, códigos e suas tecnologias”. Autoritarismo pouco culto, de quem presume estar reinventando o mundo, aliado a redação inepta, em mais um assalto da luta da pedagogia inespecífica contra os conteúdos que ela tanto despreza – e aí de quem tenha estudado e valorize algum deles (*Folha de S. Paulo*, 10 dez. 2009, p. 3).

O professor continua apresentando sua última crítica, o desprezo pela história da literatura na prova que “trata o texto literário como apenas um texto entre outros”, e isso exatamente “num governo de esquerda, que costuma alegar gosto pela história” (*Folha de S. Paulo*, 10 dez.2009, p. 3).

Naquele mesmo dia, em outra reportagem que tratou dos problemas da edição do Enem, foi informado que o Inep sabia que havia uma questão com duas possibilidades de resposta correta, mas como não haveria tempo para corrigir o erro e não seria possível avisar aos estudantes antes da realização da prova, optou-se pela anulação *a posteriori*. O episódio foi chamado de “mais um tropeço do Enem desde que o MEC anunciou, em março, a intenção de reformular a prova para utilizá-la como forma de ingresso nas universidades federais” (*Folha de S. Paulo*, 10 dez. 2009, p. 6).

Em 12 de dezembro, na participação de um leitor apenas identificado pelo nome, este pedia que a imprensa publicasse “para o MEC ler” que grande parte dos estudantes que realizaram o exame não conseguiram terminá-lo e acabaram ‘chutando” grande parte da prova. O leitor pede ajuda da imprensa para alcançar o MEC e fazê-lo considerar que os acerca de 2,5 minutos por tempo para cada questão seria insuficiente para “ler, reler, interpretar e, em alguns casos fazer contas com fórmulas” (*Folha de S. Paulo*, 12 dez. 2009, p. 3). Ao analisar o papel da imprensa na construção da cidadania e no acesso à justiça, Alzira Alves de Abreu (2003) discute o papel da informação como um dos elementos fundamentais para que um indivíduo exerça plenamente os seus direitos e como alicerce de qualquer regime democrático. Entretanto, além de viabilizar a coisa pública, simultaneamente a imprensa dá a possibilidade aos cidadãos de levarem suas demandas aos responsáveis pelas decisões que afetam suas vidas (ABREU, 2003, p. 26). Para a autora, as deficiências no Poder Judiciário, por exemplo, corroboraram para tornar a mídia um espaço preferencial da população para a busca de respostas às suas necessidades. Com algum espaço para a publicização de suas demandas, os cidadãos e cidadãs encontrariam nas mídias uma mediadora e interventora da sociedade. Este perfil, de jornalismo de “utilidade pública” pode se manifestar de diferentes maneiras, por meio de reportagens que

inscrevem pautas reivindicatórias, a partir de espaços de intermediação direta nos quais são publicadas reclamações enviadas pelos leitores, ou ainda, ao assumir o papel de fiscalização do poder público. Tal fenômeno, já observado nos jornais brasileiros desde os anos 1950, foi ampliado consideravelmente a partir da década de 1990, quando, segundo a autora, tanto os jornais populares quanto os grandes jornais ampliaram seus espaços voltados ao atendimento das reivindicações de seus leitores (Abreu, 2003, p. 30).

Outro fenômeno que conecta demandas à imprensa consiste em transformar queixas individuais ou de determinados grupos em causas coletivas, construindo narrativas dramatizadas da busca por “justiça”. O contraponto da atuação da imprensa como “justiceira” é, segundo Abreu, negativo, pois revela danos à credibilidade e à confiança da população às instituições que deveriam, efetivamente, atender às suas demandas.

Observar as possibilidades de debates estabelecidos a partir dos comentários e respostas dentro do próprio jornal é um dos momentos mais instigantes na pesquisa em periódicos. Cinco dias após a publicação do artigo mencionado anteriormente, de Luís Augusto Fischer, a reitora da UniRio, Malvina Tuttman, teve artigo publicado, no qual respondeu às “acusações” sobre o Enem. Segundo Tuttman, quando o professor diz tecer “acusações”, estas são sempre contrárias a algo e sugere que no caso do artigo, as acusações não seriam necessariamente contra o Enem, “mas contra o que ele eventualmente represente em termos políticos e/ou ideológicos” (*Folha de S. Paulo*, 15 dez. 2009, p. 5). Discordando da crítica ao uso do Enem como ferramenta de acesso ao ensino superior a professora argumenta:

O Enem surge com a finalidade de avaliar os alunos do ensino médio e, conseqüentemente, a qualidade desse nível de ensino. Sob essa perspectiva, a utilização do exame atende a duas finalidades: servir como mecanismo de avaliação dos postulantes ao ensino superior no Brasil e subsidiar reflexões pedagógicas que reorientem, de forma contemporânea, os rumos do ensino médio. Partindo do princípio de que o Enem é legítimo para tal avaliação, por que não utilizá-lo como referência para o acesso único ao ensino superior do país? (*Folha de S. Paulo*, 15 dez. 2009, p. 5)

Sob seu ponto de vista, um exame único democratiza o acesso à várias instituições e a hegemonia cultural mencionada pelo professor recairia sobre os regionalismos, que limitam a fruição, produção e circulação de diversas culturas existentes. Como reitora de uma universidade federal, afirma ter independência de pensamento apoiada no fato de ter sido eleita por voto da comunidade universitária e afirma ser infundada a possível indução do MEC às instituições federais a aceitarem o Enem como forma de acesso ao ensino superior:

A adesão das instituições resultou de processos seletivos de reflexão ocorridos entre os membros da Andifes (Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) e, principalmente, das reflexões no interior de cada instituição, sendo a definição de sua utilização decidida pelos conselhos superiores de cada universidade (*Folha de S. Paulo*, 15 dez. 2009, p. 5).

Todavia, segundo a professora, sua maior perplexidade com o posicionamento do professor remete à comparação realizada entre dois momentos tão distintos da história das universidades brasileiras, o atual, caminhando para “a democratização do seu acesso” e o “regime de exceção”, quando a universidade pública era “local de resistência histórica e heroica” (*Folha de S. Paulo*, 15 dez. 2009, p. 5).

Conforme busquei evidenciar, o ano de 2009 foi singular para a trajetória do Enem e de sua cobertura pela *Folha de S. Paulo*. Inicialmente, o exame foi notícia destacada pela possibilidade de substituir os vestibulares, numa campanha liderada pelo ministro da educação, Fernando Haddad. Com o furto das provas e o conseqüente adiamento de sua aplicação, a cobertura da *Folha* passou a dar atenção às investigações sobre os acusados do furto e às decisões das universidades quanto a viabilidade do uso da nota do Enem naquele ano, tendo em vista seus calendários e o abalo da confiança no processo de aplicação. A expectativa quanto às mudanças no exame também foi acompanhada, bem como a reação de professores e estudantes após os dois dias de aplicação e o recorde de abstenção naquele ano.

A partir dos dados coletados ao longo da intensa cobertura realizada no ano de 2009 pelo jornal, infiro que, para direcionar o olhar de um leitor ideal da publicação, em diversos momentos, as narrativas trouxeram retrospectivas e contextualizações dos episódios descritos acima. De maneira geral, embora tenha veiculado opiniões negativas e severas críticas à falta de segurança, rapidez excessiva na aplicação das mudanças para validação de um sistema unificado, as falhas em cadeia que levaram à anulação de uma questão, bem como o erro na publicação do gabarito, os editoriais mantiveram um tom positivo sobre o modelo de avaliação do Enem, bem como diferentes matérias que procuraram tranquilizar os jovens que realizariam a prova.

Em um dos exemplos dessas retrospectivas destaco o anúncio da saída do então presidente do Inep, Reynaldo Fernandes, em dezembro de 2009. Ao anunciar que Reynaldo Fernandes decidira deixar o cargo, a reportagem resumiu as causas do “desgaste” de sua gestão. Ao informar que o novo nome para a presidência do Inep seria o do então presidente do Cespe, órgão responsável pela aplicação de exames ligado à Unb, Joaquim José Soares Neto, a reportagem projetou o reforço necessário na organização da prova para o ano seguinte, por se tratar de um “ano eleitoral” (*Folha de S. Paulo*, 19 dez. 2009, p. 7).

Em uma das últimas reportagens sobre o Enem publicada em 2009, o jornal chamou de “efeito Enem” o fato de outros vestibulares também terem altos índices de abstenção. A explicação para o aumento de faltantes foi a de que alunos que foram mal ou não fizeram o Enem desistiram de fazer as provas da UFSCar e da Unifesp. Assim, a abstenção média das instituições que ficavam aproximadamente entre 12% e 16%, passou dos 21% (*Folha de S. Paulo*, 22 dez. 2009, p. 3).

No dia 30 de dezembro, em uma grande retrospectiva do ano de 2009, entre as palavras, nomes e expressões marcantes do ano, o Enem apareceu entre elas. A nota destacou que, no ano de sua reformulação, o exame fora cancelado devido ao vazamento da prova e teve quase 40% de abstenção. Se comparado ao ano anterior, no qual foram encontradas 65 reportagens, o ano de 2009 efetivamente foi um momento no qual o Enem recebeu significativo destaque, com 114 registros de textos que abordam ou se relacionaram de alguma forma ao Enem. As mudanças propostas para o exame por si só já provocariam um incremento na discussão sobre o exame, mas dado o vazamento da prova, a atenção ao exame intensificou-se ainda mais.

### 5.3 “AVALIADORES REPROVADOS”: REMEMORAÇÃO DE ERROS E AS CRIAÇÃO DO SISU

Após os incidentes em 2009, a cobertura jornalística acerca do Enem começa, no ano seguinte, com críticas e um evidente tom de descrédito ao exame e seus aplicadores. Já nos primeiros dias do ano, em 6 de janeiro, a *Folha* noticiou que, devido a novos problemas, detentos dos estados de São Paulo e do Rio Grande do Sul deixaram de fazer a prova. Com questões diferentes daquelas aplicadas no exame realizado em dezembro, uma edição do Enem seria destinada a 12 mil inscritos em regime de detenção mas, segundo anunciado, 181 presos no Rio Grande do Sul e 29 em São Paulo deixaram de fazer o Enem “porque as provas ou os técnicos não chegaram às suas unidades prisionais” (*Folha de S. Paulo*, 06 jan. 2010, p. 2). Na mesma página, o tema de destaque era a anulação de 54 questões do Enade, nas quais foram detectadas respostas duplas ou incorretas e enunciados com algum erro ou incompletos, impossibilitando a compreensão do que deveria ser respondido. O Enem foi citado para lembrar que os “tropeços em avaliações” fizeram com que o presidente do Inep deixasse o cargo no final de 2009.

No dia seguinte, o editorial criticou a incompetência dos avaliadores na gestão do governo do PT ao mesmo tempo em que reforçou seu apreço pelos sistemas de avaliação:

A avaliação de qualidade constituiu hoje valor consensual entre profissionais e interessados nos rumos da educação brasileira. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior da administração petista, porém viu sua credibilidade fustigada por um revés inaudito: 54 questões da última edição do Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudante) precisaram ser anuladas, por falhas múltiplas. (...) O MEC atribuiu responsabilidade à empresa Consulplan, contratada por licitação para formular e aplicar a prova. Repete-se, assim, o padrão do revés com o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), cuja prova vazou por falhas de segurança do consórcio contratado (*Folha de S. Paulo*, 07 jan. 2010, p. 2).

O editorial, intitulado de “Avaliadores reprovados” teceu críticas aos aplicadores, mas não deixou de apoiar os sistemas de avaliação, defendendo-os como “valor consensual” àqueles preocupados com a educação no país. Das 54 questões anuladas apenas uma foi comentada, na qual se tratou de um pronunciamento do presidente Lula, onde este chamou de “marolinha” a crise econômica global. Os editores encerram o texto cobrando do ministro Fernando Haddad a ausência, até aquele momento, de explicitação de medidas a serem adotadas para sanar as deficiências de contrato da sua pasta.

Ainda na primeira quinzena de janeiro, a *Folha* divulgou os resultados da auditoria interna do Inep realizada após o vazamento da prova de 2009, que acusavam falhas tanto na comunicação do Inep com o consórcio Connase, como com a gestão de recursos. Mais uma vez, o episódio do vazamento foi rememorado antes da apresentação das conclusões da auditoria. O destaque dado na reportagem foi para o fato de que o pagamento realizado ao consórcio teve como base a estimativa de candidatos, e não o número efetivo de inscritos. Como o número estimado foi de 6 milhões e o número de inscritos foi de R\$ 4,1 milhões, o Inep teria pagado cerca de 8 milhões a mais do que o devido (*Folha de S. Paulo*, 14 jan. 2010, p. 9).

Em 23 de janeiro de 2010, o SiSU aparece pela primeira vez noticiado no jornal. Ainda sem explicar do que se tratava, o jornal informou que os candidatos a uma vaga em universidades federais que adotaram o Enem como único sistema de seleção teriam seis dias para escolher o curso, mas que ainda não se sabia ao certo como:

A poucos dias da divulgação, não foi explicado ainda aos estudantes como usar o sistema, o que tem causado ansiedade. Mas o MEC diz que há tempo para entender o funcionamento. (...) A página do sistema já está na internet ([sisu.mec.gov.br](http://sisu.mec.gov.br)), mas não está pronta. Ela oferecerá só as vagas das universidades que adotaram o Enem como única forma de seleção – para parte ou todos os cursos (*Folha de S. Paulo*, 23 jan. 2010, p. 9).

A ansiedade pelas incertezas do novo sistema de seleção coincidia com a espera pelas notas do Enem em sua nova versão, ainda a serem divulgadas. No dia 25 de janeiro de 2010, o

jornal, que até então só tinha usado a sigla SiSU, apresentou seu significado, mas admitiu faltarem informações por parte do MEC sobre como funcionaria o sistema:

Embora esteja a poucos dias da entrada no ar, o Ministério da Educação ainda não divulgou detalhes de como o sistema de seleção será usado. O MEC afirmou que haverá tempo para isso. (...) A Fovest apurou, porém, que a Andifes (que representa reitores de universidades federais) teme que o site do sistema unificado apresente problemas em razão do grande número de acesso dos estudantes. Às federais o Ministério da Educação disse que estava preparado contra eventuais falhas (*Folha de S. Paulo*, 26 jan. 2010, p. 7)

Sabe-se sabia que a partir das notas do Enem os candidatos conseguiriam selecionar os cursos nas universidades participantes. Na véspera da abertura do SiSU, o jornal explicou de que se tratava de uma “plataforma por meio da qual alunos que fizerem o Enem poderão se candidatar a 47,9 mil vagas e instituições de ensino profissional” (*Folha de S. Paulo*, 28 já. 2010, p. 8) e que as vagas não preenchidas seriam oferecidas posteriormente em duas outras rodadas de seleção. Também foi informado que ao longo dos dias em que o sistema estivesse aberto, os estudantes poderiam ver se a sua pontuação era suficiente para o curso escolhido na instituição em que desejava estudar. Por isso, recomendava o acompanhamento do portal todos os dias, pois era possível trocar o curso e a instituição, a fim de encontrar uma vaga que tivesse a chance de passar.

Em nenhum momento foi possível identificar qualquer questionamento por parte da *Folha* sobre o número de vagas no ensino superior disponíveis via SiSU. A preocupação que transpareceu na narrativa sobre o tema foi acerca do funcionamento do site e do curto tempo de seis dias para a primeira rodada de inscrições. Como ocorreu em outros momentos, o jornal fez uso de artes visuais com quadros explicativos e gráficos para apresentar ao leitor as etapas do processo de seleção de vaga, a distribuição de cursos e como cada um deles utilizava a pontuação do Enem – se parcial, integralmente ou em uma de suas fases de seleção -, o passo a passo no site e o calendário de matrícula de diferentes universidades. No dia da divulgação das notas do Enem um *box* trouxe aos leitores um referencial de notas para saber “se a nota do Enem é boa” (*Folha de S. Paulo*, 29 jan. 2010, p. 6), no qual explicava que “a nota média de cada prova é 500”, por isso “quanto mais pra cima de 500, melhor a nota”. A explicação se fazia necessária, pois a correção por meio da TRI regulava a média das áreas em 500 pontos. Assim, a pontuação máxima no exame seria a de 1000 pontos, diferentemente das provas anteriores, onde a soma da pontuação correspondia à quantidade de questões respondidas corretamente.

No primeiro dia de inscrições, o jornal noticiou problemas nas inscrições atribuídos ao número de acessos. Discordado das notas publicadas pelo MEC que indicavam lentidão e “indisponibilidade pontual”, a matéria afirmava que foram realizadas cerca de 30 tentativas em computadores distintos e a mensagem de “ocorreu um erro no sistema” se repetiu em diferentes etapas do processo de inscrição. Mais uma vez, por meio de uma linha do tempo, o jornal lembrou os “tropeços do Enem” apontando os problemas que ocorreram na última edição (*Folha de S. Paulo*, 30 jan. 2010, p. 3). Nesse dia, a *Folha* chamou a seleção de “inscrição em vestibular via Enem”, o que me pareceu confuso, pois dava a entender que a partir do Enem se faria um vestibular, quando na realidade, a seleção das vagas já era feita via nota do Enem.

No dia seguinte, por meio de participação via Painel do Leitor, um pai relatou que “eu e minha filha tentamos mais de cem vezes, sem conseguir efetuar a inscrição” (*Folha de S. Paulo*, 31 jan. 2010, p. 5). O pai ironiza a mensagem de “erro de digitação” no código de acesso dizendo ter sido alfabetizado na década de 1960, época em que não havia promoção automática e que saberia, assim copiar quatro dígitos alfanuméricos, sentindo-se, dessa forma, como se estivesse sendo chamado de “imbecil” pelo MEC. Na mesma edição, no caderno Cotidiano, o periódico noticiou que devido aos problemas na inscrição o MEC havia registrado mais de 13 mil queixas de candidatos que não conseguiam se cadastrar no SiSU. Novamente, o MEC se pronunciou, informando que havia realizado troca de equipamentos, que teriam regularizado a situação. O jornal voltou a testar o acesso e apresentou relatos de estudantes que também tiveram dificuldades:

Durante a manhã, estudantes relatavam os problemas. “Estou tentando ontem o dia inteiro – e hoje desde às 6h – e não consigo. Ou dá servidor indisponível ou erro no sistema ou não carrega e simplesmente cai”, afirmou Lucas Mello, 23, que tentará análise de desenvolvimento de sistemas da Uifes. “Falaram para ficar tranquilo que tem até o dia 3 para fazer inscrição. Se hoje é o segundo dia, imagina depois.” A *Folha* fez testes em dois computadores diferentes e também não obteve acesso. Mesmo quem conseguiu reclamou. Gabriela Dombrowski, 19, que usou o sistema para concorrer a uma vaga em medicina na Universidade Federal de Pelotas, diz que não concluiu o cadastro da prima. “Ontem eu tentei por 12 horas, até umas 23h. Aí o site entrou em manutenção. Está bem complicado agora” (*Folha de S. Paulo*, 31 jan. 2009, p. 1).

Em 1 de fevereiro, os problemas no Enem voltam a pauta do editorial da *Folha*, acusado de ser implementado às pressas pelo governo. Mais uma vez, os erros nas etapas de elaboração e aplicação no Enem foram descritos para abordar as dificuldades no funcionamento do portal do SiSU e apontá-las como mais um golpe à sua credibilidade (*Folha de S. Paulo*, 01 fev. 2009, p. 3). Na mesma edição, o jornal trazia a informação de que por medo de novos problemas 10 mil estudantes madrugaram para concorrer às vagas ofertadas via SiSU. Como o sistema

funciona das 6h às 23h59, segundo o MEC, muitos estudantes já acessavam a página às 5h30 (*Folha de S. Paulo*, 01 fev. 2010, p. 5).

No dia seguinte, o jornal explicou que após falhas no site, a regra que definia como critério de desempate a inscrição do primeiro candidato deixaria de valer. Foi explicado também que os critérios mantidos seriam, em ordem, as notas da redação e nas provas de linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas (*Folha de S. Paulo*, 02 fev. 2010, p. 8). Se houvesse igualdade em todos os quesitos, os dois alunos empatados seriam selecionados e que não se pretendia ampliar o prazo de inscrições. Dos problemas da licitação às dificuldades de acesso, o jornal novamente apresentou o que chamou de “as trapalhadas do Enem”.

Ao divulgar que o MEC havia antecipado a lista com os nomes dos aprovados no SiSU em 5 de fevereiro, o jornal também apresentou o número de mais de 793 mil inscritos para as 47.680 vagas em 51 instituições públicas (*Folha de S. Paulo*, 5 fev. 2010, p. 2). Em 07 de fevereiro, a antecipação das notas foi apresentada como “uma das poucas boas notícias que envolveram o processo de mudanças do Enem” (*Folha de S. Paulo*, 07 fev. 2010, p. 11)

Em 08 de fevereiro, uma entrevista do ministro Fernando Haddad em entrevista teve o Enem como principal temática abordada. Haddad defendeu que o novo formato da prova e o sistema de distribuição de vagas em nível nacional compensam as dificuldades da última edição que foi “um trauma bastante violento para o Inep” (*Folha de S. Paulo*, 08 fev. 2010, p. 18). O ministro defendeu também que, após o furto da prova, todas as demais ocorrências ganharam relevo maior e, ao ser questionado sobre o abalo de sua imagem diante dos acontecimentos, disse não caber a ele se preocupar com isso e que certos problemas e mudanças necessárias no MEC precisam ser encaradas com “certa ousadia”.

O editorial de 11 de fevereiro, intitulado “Acima da média” comentou a entrevista do ministro Fernando Haddad reiterando a pressão nas mudanças no Enem como uma das principais culpadas pela sucessão de problemas que levaram ao adiamento do exame e consequentes prejuízos aos estudantes e abalo em sua credibilidade. Entretanto, mesmo com as críticas, reconheceu e enumerou os avanços na área da educação durante a gestão de Haddad na pasta:

Têm sido bem orientadas, contudo, as políticas para a educação desde que o ministro assumiu a pasta, em 2005. Ampliou-se a obrigatoriedade do ensino, que será estendida gradativamente ao antigo segundo grau e à pré-escola; verbas destinadas à educação, antes passíveis de desvio para outros gastos, foram novamente vinculadas ao seu destino; apostou-se em uma política de avaliação do aprendizado dos alunos; e gastos da União com o ensino fundamental cresceram. Nada disso, impediu, no entanto, que os avanços fossem lentos e atrapalhados por problemas de gestão (*Folha de S. Paulo*, 11 fev. 2010, p. 2).



A referida obrigatoriedade do ensino médio mencionada no editorial diz respeito à Lei n. 12.061, de 27 de outubro de 2009, que alterou a LDB 9394/96 para incluir a universalização desta etapa da educação básica. Em relação ao comentário sobre o destino das verbas, as referências parecem dizer respeito ao Fundeb (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica), que desde 2007 passou a destinar recursos para todas as etapas do ensino básico e ao fim do DRU (Desvinculação de Receitas da União), instituído desde 1994, que permitia que o governo gastasse até 20% da receita vinculada à educação em outras áreas. O texto termina afirmando que o governo elegeu tardiamente a educação como uma de suas prioridades, o que refletia na pouca melhora no desempenho dos alunos nos últimos anos. Se percebe aqui que a noção de “avanços” está associada ao “desempenho dos alunos”, o que pode ser entendido como os seus resultados em exames avaliativos. Não parece haver a intenção de provocar reflexão acerca do processo a longo prazo de políticas educacionais, apenas de mensurar, via desempenho.

Em expectativa para a segunda rodada de inscrições, na qual seriam ofertadas as vagas remanescentes da primeira etapa de escolhas, o jornal voltou a explicar aos leitores o que era o SiSU, mapeando o número de vagas e as datas desta e da última etapa de escolhas. Informou também que em 88 cursos oferecidos por meio do SiSU a relação superou cem candidatos por vaga e que se esperava problemas menores de acesso, pois o MEC criou uma página à parte onde poderia ser feita a consulta da nota de corte, o que aliviaria o site para aqueles que desejavam apenas efetivar a escolha do curso (*Folha de S. Paulo*, 09 fev. 2010, p. 5).

A segunda rodada inicia com cerca de 29 mil vagas em instituições públicas, ou seja, mais da metade das vagas ofertadas na primeira rodada não foram preenchidas. Segundo o MEC, tal quadro já era esperado pois, com os resultados de outros vestibulares, inclusive o da USP, diversos estudantes não concluíram a matrícula nos cursos escolhidos via SiSU (*Folha de S. Paulo*, 16 fev. 2010, p. 2). Mesmo cursos bastante concorridos, como medicina, ainda possuíam vagas remanescentes e embora um dos objetivos do sistema de seleção unificado fosse reduzir o número de provas que os alunos tem que fazer e facilitar a mobilidade entre os estados, os dados parciais divulgados pelo MEC, segundo o jornal, indicavam que a mobilidade acontecia, majoritariamente, entre estados de uma mesma região.

As reverberações da transferência da data do Enem devido ao furto das provas reverberaram também nas inscrições do ProUni em 2010. Segundo dados do MEC divulgados em 23 de fevereiro, foram oferecidas 165 mil bolsas de estudos para as quais se inscreveram 822.254 alunos. Entre bolsas parciais e integrais foram selecionados 148.327 estudantes que

deveriam realizar a inscrição na instituição escolhida entre os dias 17 e 26 de fevereiro. O curto prazo de inscrições foi considerado curto e associado ao adiamento do Enem:

Para o frei David Santos, diretor da ONG Educafro, o prazo é muito curto. “Mas o Ministério da Educação não tem culpa. Isso aconteceu pelo furto das provas do Enem, o que fez o exame ser adiado e criou essa confusão nacional quanto às datas”. Para conseguir uma bolsa no ProUni é preciso ter tirado boa nota no Enem (*Folha de S. Paulo*, 23 fev. 2010, p. 5).

Entre uma série de críticas como venho buscando demonstrar, o sistema de avaliações nacionais que inclui o Enem foi colocado como um dos avanços do PNE (Plano Nacional de Educação). O Fundeb, o aumento das matrículas na educação infantil, o fim da DRU e a obrigatoriedade da educação escolar ampliada dos 7 aos 14 anos para 4 aos 17 também foram colocados como avanços, embora lentos rumo às metas do PNE (*Folha de S. Paulo*, 03 mar. 2010, p. 5).

Com o fim da terceira rodada de escolha de vagas para o SiSU, as críticas retornam à pauta, quando a *Folha* aborda a sobra de vagas mesmo em universidades bastante concorridas e a demora no resultado da seleção, fruto do adiamento do Enem (*Folha de S. Paulo*, 04 mar. 2010, p. 7). Em artigo do jornalista José Arthur Giannotti, diferentemente da perspectiva otimista acerca do PNE, abordada no dia 03 de março, o Enem foi usado como exemplo do que não deve ser feito:

E esse governo tem a mania, e, pior, a ideologia de tudo centralizar. Que se levem em conta as trapalhadas do Enem. Exame indispensável para dar unidade a nosso ensino e apontar suas falhas a serem corrigidas. Que ainda sirva de ponte entre o ensino médio e o ensino superior, evitando o martírio dos vestibulares. Mas o exame emperrou desde o início. Um bom projeto, que deveria ser implementado passo a passo, terminou manco por causa de tudo organizar a partir de Brasília e da pressa de um jovem ministro [Fernando Haddad] que a despeito de ter começado muito bem, tem se atrapalhado depois de picado pela mosca azul do poder (*Folha de S. Paulo*, 07 mar. 2010, p. 6)

Ainda em março de 2010, ao anunciar que diferentemente do proposto após as alterações na prova do Enem, o MEC desistia de aplicar o exame no meio do ano, novas críticas foram elaboradas. Como principais consequências da medida estavam a necessidade de decidir pelo critério de seleção nas universidades que usariam o Enem no meio do ano. O ministro Fernando Haddad sugeriu que fossem chamados os alunos que fizeram o Enem em 2009. Outra possibilidade apresentada era a retomada dos vestibulares naquele momento (*Folha de S. Paulo*, 11 mar. 2010, p. 3). Novamente, uma linha do tempo ressaltava os problemas do Enem, mencionando o vazamento da prova, problemas licitatórios, o erro na divulgação do gabarito,

as dificuldades em acessar o SiSU, a alta abstinência e a desistência de várias universidades em usar o Enem como substituto do vestibular ou de uma de suas etapas. A justificativa apresentada para a suspensão do Enem foi a de que não houve tempo para organizar um esquema de segurança adequado, necessário ainda mais em um ano de eleição:

O ministro disse ontem que não houve tempo de convencer órgãos de fiscalização (AGU e TCU) a aceitar um modelo de logística considerado seguro pelo MEC. Haddad quer contratar instituições experientes (Cesp e Cesgranrio) sem licitação. A avaliação dele é que a prova de 2009 vazou porque uma empresa com pouca tradição venceu a concorrência. Enquanto isso, as federais ainda definem as turmas do primeiro semestre, já que o vazamento da prova no ano passado atrasou o calendário (*Folha de S. Paulo*, 11 mar. 2010, p. 3).

Outra justificativa para a realização de apenas uma edição ao final do ano remetia a uma indicação da Polícia Federal após as investigações do vazamento de 2009 de que uma eventual fraude na prova poderia ter uso político em ano de eleição. O jornalista Antônio Gois defendeu que embora frustrante, a decisão evitaria um novo trauma:

É frustrante para universidades e estudantes que a promessa feita no ano passado de dar mais uma oportunidade de ingresso no ensino superior via Enem não se concretize. Mas é melhor lidar com essa frustração do que correr o risco de um novo trauma, causado por precipitação desnecessária (*Folha de S. Paulo*, 11 mar. 2010, p. 7).

Na mesma reportagem, Mateus Prado, presidente da ONG Instituto Henfil, questionava a credibilidade do Enem e o prejuízo dos estudantes, com o retorno à decoreba, tendo em vista que muitas instituições de ensino superior já sinalizaram a desistência da escolha e o retorno aos vestibulares:

Como em todas as outras situações de falhas na formulação ou na implementação de políticas públicas, quem mais sofre é quem deveria ser beneficiado – o aluno. O problema está colocado: o aluno se prepara para o Enem ou para o vestibular tradicional? Foca na decoreba de textos, fórmulas, livros e apostilas ou investe seu tempo no desenvolvimento das competências e habilidades propostas pelo Enem? (*Folha de S. Paulo*, 11 mar. 2010, p. 6)

Depois da menção à crise, trapalhadas, falhas e tropeços, o editorial de 12 de março definiu a série de problemas como “apagão do Enem”, acusando o governo de “jogar a toalha”, quando o momento seria de esforços para recuperar a “combatida credibilidade do novo modelo” (*Folha de S. Paulo*, 12 mar. 2010, p. 4). E mais uma vez, em meio às críticas ao Enem e sua aplicação, ou no caso, a suspensão de duas edições do exame naquele ano, o editorial

acenou para seu posicionamento favorável à aplicação de um exame nacional ao concluir afirmando que as falhas da gestão do MEC ameaçavam “enterrar” uma boa política pública.

Em uma primeira análise dos resultados do primeiro SiSU, reportagem de 18 de março apontou que o estado de São Paulo liderou a “exportação” de alunos para outros estados do Brasil, sendo o que menos recebeu alunos de outras regiões. Entre opiniões favoráveis à circulação de estudantes em território nacional e críticas, o jornal apontou que além das modificações no Enem para que passasse a ser usado como vestibular, o financiamento dos estudantes que se descolocam deveria ser pensado para evitar o risco de grande levas de evasões. Em um dos raros momentos em que a questão foi levantada, a reportagem informou que o MEC teria elevado em cerca de 50% a verba para assistência estudantil, atendendo 8 mil alunos com moradia (*Folha de S. Paulo*, 18 mar. 2010, p. 1). Em formato de gráfico, foi informado que os cinco estados que mais receberam estudantes por meio da seleção via Enem foram Tocantins, Santa Catarina, Pernambuco, Paraná e Mato Grosso, enquanto os que menos receberam foram Rio de Janeiro, Maranhão, Pará, Bahia e São Paulo.

Elio Gaspari comentou acerca da mobilidade entre os estados fomentada pela SiSU, criticando o sistema que, ao contrário do esperado, não combateria os desequilíbrios regionais (*Folha de S. Paulo*, 21 mar. 2010, p. 16). O artigo foi comentado dias depois pela Secretária de Educação Superior do MEC, Maria Paula Dallari Bucci, que defendeu, ao contrário do que supôs o articulista, que estudantes de São Paulo invadiram o Piauí pois não tem boas notas para a provação em universidades paulistanas, mas tem recursos para se descolar para áreas com menor concorrência, inteirou que apenas 202 estudantes de São Paulo se deslocaram de São Paulo para toda a região do nordeste (*Folha de S. Paulo*, 24 mar. 2010, p. 4).

A sobra de mais de 7 mil vagas disponíveis via SiSU fez o MEC adotar alterações para a sua segunda edição. Para aquele ano, foi proposta a realização de apenas uma rodada para selecionar alunos que fizeram o Enem para vagas em universidades, e não três, como ocorreu na primeira edição. A proposta definia que ocorresse em junho com a notas do último Enem e que se “arrastasse” por menos tempo. Após esta etapa, as universidades realizariam a matrícula e no caso de restarem vagas, chamariam alunos da lista de espera de cada curso, acelerando o processo (*Folha de S. Paulo*, 26 mar. 2010, p. 2).

Em abril de 2010 uma publicidade de um tipo até então não identificado na investigação foi encontrada, ocupando uma página inteira do Primeiro Caderno. O anunciante era o governo federal e a peça enumerava 28 ações que haviam mudado “o retrato da educação pública brasileira”. Entre as ações estavam a expansão do ensino superior, representada pelo REUNI, o

ProUni, o Fies, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Piso salarial nacional do magistério, o Projeto Mais Educação, programa que promove educação integral em áreas de risco social, a Prova Brasil, voltada à avaliação do ensino fundamental, o novo Enem e o SiSU. Segundo o anúncio

Desde 2009, o Ministério da Educação oferece aos estudantes do ensino médio uma prova mais abrangente, com quatro áreas de conhecimento (línguas, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) e uma redação. O novo Enem contribui para reorientação do ensino médio, pode ser utilizado para certificar os alunos de educação de jovens e adultos (EJA) e é a porta de entrada para o ProUni e para institutos e universidades federais por meio do SiSU (*Folha de S. Paulo*, 13 abr. 2010, p. 13).

A apresentação das ações encerrava explicando que o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) reunia ações do governo federal e que o seu maior desafio era assegurar educação de qualidade para 60 milhões de crianças e jovens (*Folha de S. Paulo*, 14 abr. 2010, p. 14). A utilização do jornal como vitrine das ações já tomadas e a expectativa de que se consiga futuramente garantir qualidade para milhões de jovens é mobilizada num presente que antecede o período eleitoral. Novo informe do governo federal foi encontrado em 28 de abril, no qual foram destacados programas que facilitam o ingresso de estudantes em cursos de graduação e novamente, Enem e SiSU são citados (*Folha de S. Paulo*, 28 abr. 2010, p. 13).

Ainda em abril, artigo assinado pelo reitor da Unifesp, Walter Manna Albertoni, atentou para o desvio da atenção da sociedade para o mérito conseguido pelo SiSU, que consistia em possibilitar a candidatos de qualquer nível social e região do país concorrer a uma vaga em várias instituições de ensino superior. Ressaltou ainda que o SiSU motivou reflexões sobre o gargalo entre o que o ensino médio oferece e o que as universidades exigem dos alunos que buscam ingressar nas instituições de ensino superior (*Folha de S. Paulo*, 18 abr. 2010, p. 3).

Passados os meses iniciais do ano, quando ocorreu o SiSU, a abordagem sobre o assunto foi se tornando mais espaçada. Em maio de 2010, foram encontradas apenas três matérias sobre a temática, quando em fevereiro o número foi de 14. Entre maio e junho, o *Folha* falou do SiSU para divulgar as datas e a nova maneira de escolher entre os cursos, com apenas uma rodada.

Em 8 de junho foi informado em pequena nota que mais 15 mil vagas estariam disponíveis na segunda edição do SiSU, que em algumas matérias era chamado de “vestibular via Enem” (*Folha de S. Paulo*, 08 jun. 2010, p. 2). Na edição do dia seguinte, matéria com duas detalhou o funcionamento do SiSU, o calendário de escolha de vagas e matrículas e o novo sistema com rodada única. Novamente chamado de “vestibular via Enem”, o SiSU foi

apresentado como “ainda desconhecido”, mas como um importante instrumento de acesso às vagas no ensino superior:

Nos corredores dos cursinhos de São Paulo, é raro encontrar quem responda, de bate-pronto, o que é o SiSU. A segunda edição do Sistema de Seleção Unificada do MEC (Ministério da Educação), com o qual instituições federais selecionam seus calouros, abre inscrições amanhã, mas continua desconhecida do grande público. (...) Até quem é mais familiarizado com o sistema enfrenta problemas por não saber quais instituições vão participar nem quais serão os cursos ofertados. Desconhecimento justificável: a lista de instituições poderá ser consultada apenas amanhã, quando o sistema entrar no ar (*Folha de S. Paulo*, 09 jun. 2010, p 4).

A rodada única foi apresentada como principal mudança na segunda edição do SiSU, mas não deixou de fomentar expectativas acerca do processo de escolhas de vagas e da garantia de que o portal apresentasse a funcionalidade esperada.

Com a aproximação das inscrições para a edição de 2010 do Enem, o jornal voltou a noticiar a adesão de importantes universidades ao uso da nota do exame. UFSCar, UFPE e UFMG anunciaram em junho que iriam utilizar parcial ou integralmente as notas do Enem. (*Folha de S. Paulo*, 23 jun. 2010, p. 3) e a Unifesp reiterou a manutenção do uso parcial ou integral, dependendo do curso.

Universidades também realizaram o movimento contrário, reiterando que não usariam o Enem em nenhuma etapa de seus vestibulares, como USP e Unicamp (*Folha de S. Paulo*, 26 jun. 2010, p.1). Ambas declararam que, tendo em vista as datas de aplicação do exame, em 6 e 7 de novembro, não haveria tempo hábil para incorporar as notas do Enem. O anúncio das duas universidades foi abordado em 30 de junho:

Mesmo com a desistência de USP e Unicamp de aproveitar o Enem para compor as notas dos seus vestibulares, cursinhos ouvidos pelo Fovest dizem acreditar que o exame não vai perder força, já que federais importantes passaram a adotá-lo. (...) Em São Paulo, a adesão da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) ao Enem como única forma de ingresso – pelo SiSU – confere mais força ao exame no Estado (*Folha de S. Paulo*, 30 jun 2010, p. 6).

As lembranças aos erros de aplicação do Enem deixaram de aparecer, dando lugar às tradicionais pautas com dicas e explicações sobre a metodologia aplicada no Enem. A principal novidade no exame naquele ano era a inserção de questões de língua estrangeira, devendo o aluno escolher, no momento da inscrição, entre a prova de língua inglesa ou língua espanhola. Em 14 de julho o caderno Fovest destacou a cobrança da língua estrangeira no Enem pela primeira vez, esclarecendo que “como no restante da prova, o objetivo é que o candidato seja

capaz de aplicar seus conhecimentos às situações do cotidiano” (*Folha de S. Paulo*, 14 jul. 2010, p. 4).

Os anos de 2009 e 2010 foram os períodos no recorte temporal da pesquisa com maior número de reportagens encontradas sobre o Enem. Em 2009, foram catalogadas como relevantes para a análise 167 ocorrências, e 106 em 2010. A mudança no formato do Enem colaborou para a criação de projeções sobre o futuro da prova, sua aplicação como sistema unificado e como possível substituto dos vestibulares. O vazamento da prova instigou abordagens que evidenciavam um aprofundamento das incertezas sobre os rumos do Enem como ferramenta classificatória e sua credibilidade foi bastante abalada. Entretanto, mesmo em meio às críticas recorrentes, a postura da *Folha* manteve-se favorável a um aprimoramento do exame e não à sua extinção.

As narrativas da *Folha* acerca do Enem organizaram ao longo do período analisado, não apenas os acontecimentos acerca do exame, mas buscaram estimular concepções sobre o passado da cena educacional brasileira. Dessa forma, o periódico apresentou suas versões sobre elementos passados, dando caráter de real a uma seleção particular, que estimula em seus leitores a ideia de que os fatos falavam por si.

As narrativas jornalísticas possuem suas especificidades, assim como a narrativa histórica. O que procurei elucidar no capítulo aponta para as intersecções estabelecidas entre tempos distintos a partir de temas mobilizados por meio do Enem. A grande imprensa, ao se colocar como intérprete dos acontecimentos cotidianos, coloca-se também como organizadora do passado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentemente das pesquisas realizadas durante minha graduação e mestrado, nas quais também me detive às análises da imprensa como artífice de um espaço para a inscrição na cena pública de temáticas políticas, a partir de determinadas estratégias, para a elaboração deste estudo analisei um período no qual a imprensa brasileira não estava sob censura. Nesse sentido, a produção de narrativas e a pluralidade de vozes esteve, em grande parte, assegurada pela vigência de bases democráticas e pela possibilidade da livre circulação de ideias.

Criado na conjuntura de reformas e de aprofundamento de sistemas avaliativos em larga escala, o Enem é, atualmente, uma das maiores avaliações do mundo em número de participantes e consolida-se como ferramenta de acesso a programas governamentais e vagas nas disputadas instituições de Ensino Superior públicas e bolsas e financiamentos nas universidades privadas. Conforme procurei elucidar nos primeiros capítulos, a construção de um sistema de avaliação em larga escala no Brasil ocorreu paulatinamente ao longo do século XX. Mas, assim como o Enem, os projetos de avaliação não foram primordialmente iniciativas construídas de maneira democrática.

Embora trate-se de um exame que intencionava avaliar os alunos e alunas, não se pode negar que o Enem passou a fornecer informações pertinentes acerca do cenário educacional brasileiro, em especial, sobre o ensino médio, tanto por meio dos resultados das provas, como via questionário socioeconômico, preenchido obrigatoriamente pelos participantes do exame. Com base no Enem, diferentes enfoques relativos à educação foram abordados pela *Folha* e a análise da série de narrativas elaboradas acerca do Enem me permitiu concluir que existem discursos plurais, como defende o viés democrático do jornal, mas é perceptível que nem sempre a hierarquia de informações é favorável a todas as opiniões apresentadas. A adoção de técnicas, como a inserção de recursos gráficos que atraem a atenção do leitor, não foi verificada em todos os casos e para certas discussões, os textos não tiveram acompanhados de qualquer fomentador de interesse.

Da mesma forma, as vozes consultadas para opinar sobre o Enem acerca de seus usos como indicador educacional ou como ferramenta de acesso e seleção para o Ensino Superior são múltiplas e os especialistas variaram entre professores de diferentes segmentos, figuras políticas, psicológicos e ainda, economistas e figuras envolvidas em organizações não governamentais ligadas à educação. Todavia, ao me deparar com a formulação de propostas e o estabelecimento de receitas para a melhoria da qualidade educacional fomentada principalmente por gestores da área empresarial e ainda, com o posicionamento dos próprios



jornalistas ou colunistas recorrentes da *Folha* chamou-me atenção, em alguns momentos, a superficialidade do debate. No caso dos jornalistas, prevalecem opiniões pautadas em concepções limitadas do que é avaliar e do que é considerado uma educação de qualidade.

Outro aspecto percebido nas análises das narrativas construídas pela *Folha* diz respeito a questão do direcionamento do texto para determinado público. Tal característica é identificada em situações como as apresentadas em diversos momentos quando o jornal realiza naturalizações, como a escolha de um cursinho ou a preocupação com as viagens de fim de ano em meio ao período de vestibulares. O aparecimento de informações sobre cursos pré-vestibulares populares, por exemplo, localizadas em partes menos destacadas das reportagens elucidam a intencionalidade do texto.

O exame também foi vinculado às possibilidades de publicidade no jornal, tanto para instituições de ensino superior, que atentavam para a possibilidade de ingresso via nota do Enem, como para escolas de ensino médio, que buscavam destacar o desempenho de seus estudantes no exame e seus diferenciais no preparo para um modelo de avaliação distinto dos tradicionais vestibulares. A publicidade encontrada ao longo da pesquisa se apresentou de diferentes maneiras. Cursinhos e colégios particulares apareceram com anúncios retratados diretamente como uma mercadoria a ser consumida, uma opção no mercado educacional ou ainda, indiretamente, com espaços destinados à resolução de questões e “dicas dos professores”. No primeiro caso, as colocações no Enem, os materiais interativos e adaptados, os simulados e até o sorteio de prêmios foram usados como chamariz de uma clientela que via no bom desempenho no Enem a possibilidade de ampliação de suas chances na conquista de uma vaga no ensino superior. No segundo caso, por meio de páginas inteiramente destinadas à resolução de questões ou que compartilhavam espaços com artigos sobre diferentes conteúdos possivelmente cobrados no exame, a publicidade aparecia em notas de rodapé ou cabeçalho, com o logotipo da instituição. Quanto às listas de cursinhos e colégios indicadas ao longo dos anos e a consulta aos professores de determinadas instituições, não é possível saber até que ponto a participação destes foi provocada pelo jornal, ou se houve, de alguma forma, a compra do espaço.

Nos editoriais, espelhos da opinião dos donos do jornal, reverberaram temáticas debatidas em outros cadernos mais plurais em seus pontos de vista. Embora o tom de crítica à situação da educação no país fosse recorrente, as possíveis soluções apresentadas convergiam para a defesa de ações meritocráticas e, por isso, temos a majoritária opinião positiva de exames de aferição e avaliações em larga escala aos moldes do Enem. A própria utilização do Enem como indicador da qualidade educacional foi carregada de uma narrativa que dava a entender

que os processos avaliativos partiam, em grande medida, de anseios da população, ou seja, como demanda popular. Reitero que o uso do Enem, tanto como avaliador da etapa final da educação básica quanto como instrumento para a seleção de vagas para o ensino superior foi bem aceito desde a sua implementação por parte dos representantes diretos do jornal.

Além da diversidade de temáticas associadas, conforme procurei demonstrar, ano após ano, muitas pautas se repetem e são encadeadas de maneira muito parecida. Nos meses iniciais, a temática “como escolher o cursinho” e o foco que estes dão ao preparo tanto para os vestibulares como para o Enem foram recorrentes. Exemplos de sucesso, formas de se organizar para estudar em casa, os temas mais recorrentes e o calendário de inscrição e provas também foram ano a ano apresentados.

São usados exaustivamente dados e estatísticas acerca da educação no país. O jornal parece ter um verdadeiro fascínio por comparações e gráficos percentuais. Evidentemente, tais recursos são mobilizados para fortalecer o texto escrito e dar credibilidade às informações apresentadas. O jornal também tabulou dados e teceu comparações por conta própria, realizando comparações entre escolas, municípios, estados e regiões. As comparações também foram realizadas entre os anos e geraram tentativas de compreender o que levava algumas escolas ao êxito educacional e outras ao fracasso. Para a *Folha*, o êxito ou, em outras palavras, a qualidade educacional fora atestada pelos bons resultados no exame, o que explica a maneira como se tentou positivar a aplicação do Enem.

Se a formação educacional não é garantia de acesso ao mercado de trabalho, há que se considerar que a falta de capacitação dificulta ainda mais a inserção de jovens e adultos na colocação profissional. Nesse sentido, o que a ampla cobertura realizada sobre o Enem e sua constante conexão com o acesso às vagas do Ensino Superior me permitiu perceber é a preocupação do jornal em informar aos seus leitores e leitoras sobre o cenário de reformas e mudanças no campo educacional ao mesmo tempo em que acomodou valores, entre os quais destaco mais uma vez, a meritocracia. Embora haja a defesa do ensino público de qualidade e da necessidade de diminuição das desigualdades, quando foram implementadas medidas para efetivar tais ações, o jornal demonstrou-se reticente.

Em períodos eleitorais, as páginas do jornal serviram de palanque, e ao falar sobre educação, partidários de diferentes lados elogiam os feitos associados às gestões amigas e criticam os rivais. Nos artigos de opinião publicados no Primeiro Caderno, figuras políticas como ministros, deputados e os próprios representantes do Inep construíram históricos do Enem associando-o ao cenário educacional brasileiro, tanto para tecer elogios ao exame como para fomentar críticas. Observa-se ainda a construção de consensos que aparecem como demanda

popular, quando determinados pontos de vista e linhas de argumentação particulares aparecem como demandas nacionais ou reivindicações de grandes grupos. O exemplo mais emblemático remete a substituição dos vestibulares, que passaram a ser chamados de “tradicionais”, pelo Enem, principalmente após sua grande reformulação em 2009.

De maneira geral, o que mais me chamou a atenção ao longo de mais de mil reportagens selecionadas entre os anos analisados foi o fato de que, para a *Folha*, o Enem fora visto desde o início de maneira positiva, como uma ferramenta capaz de mensurar com maior realidade o desempenho do estudante secundarista no país, e por isso, sua utilização como substituto dos vestibulares foi sendo positivada mesmo após o vazamento da prova em 2009. As críticas se aprofundam no último ano da pesquisa, com a implementação do Sisu, quando o Enem pareceu acumular o desgaste das falhas em sua aplicação no ano anterior e as dificuldades encontradas nas etapas de inscrição via portal eletrônico devido aos problemas no acesso.

A abordagem acerca da utilização do Enem, crescente ao longo dos anos, tanto por universidades privadas quanto públicas, foi tornada uma espécie de espetáculo e, a cada mudança, dramatizada com vistas aos possíveis resultados para os estudantes que pleiteavam vagas no ensino superior. Da mesma forma, quando o jornal construiu narrativas sobre os baixos índices da educação brasileira, o tema foi abordado como uma grande novidade que, na realidade, parecia confirmar o que já era sabido. Essa dicotomia apareceu na força dos adjetivos e nos títulos exagerados ou fatalistas com vistas a despertar a atenção do leitor.

Outra consideração possível de ser feita após a conclusão das análises remonta a participação nos espaços do jornal decrescente dos especialistas. Com a consolidação do exame, o jornalista da *Folha* pareceu tomar para si a responsabilidade de explicar o Enem e suas mudanças ao leitor e deixou de fazer uso do termo com tanta frequência. A permanência se manteve quanto a participação de professores de escolas particulares e cursinhos, que assim eram identificados, como professores e não como especialistas.

Em relação à participação de jovens, pude observar que foi crescente ao longo do período pesquisado. Todavia, continuou bastante restrita ao estudante branco de áreas urbanas que prestaria vestibular nas maiores universidades paulistas. Abordagens que trataram de grupos específicos como judeus e exilados, conforme exemplifiquei, foram pontuais. Da mesma forma, a participação de jovens das escolas públicas foi bastante pequena, se comparada a dos jovens de colégios particulares e cursinhos e ocorreu em maior medida para apontar destaques no desempenho do Enem. Também me chamou atenção a utilização de charges e gráficos para falar do aluno da escola pública, enquanto o rosto e o ambiente de estudo dos jovens de colégios particulares eram reiteradas vezes publicados.

A ação da imprensa em transformar em notícia acontecimentos relacionados ao Enem colaborou decisivamente para a circulação de informações e pontos de vista sobre o exame. O diálogo estabelecido em diversos momentos exprime um sentido de continuidade e circularidade encadeado dia após dia nas páginas do jornal. Ao mobilizar passados e projetar futuros, a imprensa colaborou na acomodação de interpretações no campo educacional a partir do Enem

Por fim, considero dois aspectos como mais significativos nos esforços da pesquisa. Primeiramente, não vislumbro encontrar de maneira tão sistematizada informações sobre o histórico de um exame como encontrei no periódico pesquisado. Evidentemente, o arcabouço legal do período dá a ideia das alterações sofridas legalmente pelo exame. Contudo, a movimentação de grupos políticos, a circularização de ideias e opiniões e a pluralidade de atores sociais envolvidos ao longo dos anos não apareceria em outra fonte. Evidentemente, a representação da realidade apresentada pela *Folha* é parcial e, conforme procurei demonstrar tendeu a acomodar valores no campo educacional, entre os quais destaco a meritocracia no acesso ao ensino superior, preferindo o Enem como ferramenta de democratização da educação a outras políticas, como as cotas, por exemplo. Por outro lado, a imprensa corroborou para a divulgação de informações sobre o Enem que dificilmente seriam encontradas em outro local pela população. Organizados aqui, intenciono colaborar com colegas do campo da história e da educação na compreensão dos processos que levaram o Enem à sua atual relevância no cenário educacional brasileiro, especialmente no momento político em que vivemos, onde são travados embates contra o cerceamento da liberdade de pensamento, da pluralidade de práticas pedagógicas e dos drásticos cortes em investimentos na área da educação.

O segundo, diz respeito justamente ao objetivo principal desta investigação, em perceber a construção de narrativas que circulam e geram novas interpretações. Pude identificar que, tanto a partir de comentários sobre matérias elaboradas por jornalistas ou articulistas, como em debates travados entre leitores, o jornal construiu um espaço para a circularização de ideias distintas sobre o Enem. Ao perceber que as publicações sobre o Enem não se restringiram a um único caderno ou a um período específico do ano, o que acentua a relevância tomada pelo exame na narrativa do jornal ao longo de sua existência.

O recorte temporal deste trabalho contemplou os anos iniciais de aplicação do exame, criado na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, se estendendo até a aplicação do Sisu, durante a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, quando o Enem assume efetivamente um papel preponderante como ferramenta de acesso ao ensino superior. A análise das narrativas desse período me leva a crer que a mobilização de temporalidades foi usada como

uma das estratégias de comunicação da *Folha*, em alguns momentos gerando expectativas, como no período que antecedeu a aplicação do “novo Enem” em 2009, e em outros fazendo usos do passado para naturalizar e acomodar.

As críticas ao desempenho dos resultados da escola pública no Enem, por exemplo, quando abordada nos editoriais deixaram transparecer que a qualidade da educação é entendida primordialmente como algo mensurável por testes de desempenho acadêmico, distantes de concepções que entendam a educação como fomentadora de reflexão sobre o estar no mundo de maneira consciente, ou nas palavras de Paulo Freire (1987, p. 87)., de uma “educação como prática da liberdade”.

Dada a vastidão do material catalogado, outras análises são possíveis e inclusive já suscitaram outros textos de menor densidade publicados ou apresentados em eventos acadêmicos. O olhar específico por grupo que participou das narrativas, a própria análise das narrativas imagéticas que acompanhava as reportagens e artigos, a participação dos leitores e o próprio debate publicado entre eles, a conexão do Enem com campanhas publicitárias de colégios, cursinhos e universidades são exemplos de abordagens que podem ser aprofundadas. O próprio cenário atual no campo da educação e as incertezas quanto aos rumos do Enem invocam estudos comparativos que não esgotam as possibilidades de análises.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira Alves. Jornalismo Cidadão. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n.31, p. 25-40, 2003.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ALVES, Andréia Vicência Vitor; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Gestão democrática na literatura educacional: concepções, condições, barreiras e entraves. In: FREITAS (et. al...). **Educação básica: políticas e práticas político-normativas e interpretativas**. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008.

ARANHA, Maria Lucia. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARCAS, Paulo Henrique. **Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington, DC: Banco Mundial, 1996.

BARBOSA, Marialva Carlos. Comunicação e história: presente e passado em atos narrativos. **Comunicação, Mídia e Consumo**. V.6 n.16, p. 11-27 jul. 2009.

BORGES, Nilson. A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves Delgado (Org.). **O Brasil Republicano: o tempo da ditadura. Regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BONAMINO, Alicia; SOUZA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

\_\_\_\_\_; FRANCO, Creso. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, p. 101-132, novembro/1999.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL. **Constituição** (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm) Acesso em 12 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm) Acesso em: 05 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 7.044** de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm) Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5692,** de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 jan. 1917.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 1990.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em 05 fev. 2017.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação Para Todos.** Brasília: MEC, 1993. - versão atualizada, 120p.

BRASIL. **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.** - Brasília: MEC, 2009.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, p. 377-401, 2006.

CAPELATO, Maria Helena Rolin Capelato. **Multidões em cena:** propaganda política no varguismo e no peronismo. 2ª. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2011.

CASTRO, Maria Helena Guimarães; TIEZZI, Sérgio. **A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil.** Os desafios na educação do Brasil, 2005.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNICEF, 1990.

CORDEIRO, Leonardo. Sobre a inadequação da metodologia de cálculo das notas do Sisu. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 293-320, mar. 2014. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302014000100017&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000100017&lng=pt&nrm=iso) Acesso em 18 abr. 2017.

CURY, C.R.J. Gestão democrática da educação: experiências e desafios. **Revista brasileira de política e gestão da educação**. ANPAE, São Bernardo do Campo v.18, n. 2, p.163 –174, jul. / dez. 2002.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DEPEIXE, Sandra Dalcul. O duplo lugar da publicidade nas páginas do jornal. **Revista Nexi**, n. 1, 2011.

DOSSE, François. História do Tempo Presente e Historiografia. **Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5 – 22, jan/jun. 2012. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304012012005/2014>. Acesso em: 23 mai. 2018.

HOBBSAWM, E. **A era dos extremos**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta; FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. As políticas dos sistemas de avaliação da Educação Básica. In: HOCHMAN, G; ARRETCHE, M.; 16 MARQUES, E. (orgs) **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro : Editora Fiocruz, 2007, p. 327-368.

FICO, Carlos. O golpe de 1964 e o papel do governo dos EUA. In: **Ditadura e democracia na América Latina**: balanço histórico e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

FREIRE. PAULO. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos. A avaliação e as reformas dos anos 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, 2004.



\_\_\_\_\_. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da Educação Básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004.

FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

GADELHA, S. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação externa**: a utilização dos resultados do SAEB 2003 na gestão do sistema público de Ensino Fundamental no Distrito Federal. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

IBGE. **Tendências demográficas no período de 1950/2000**. Disponível em [https://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias\\_demograficas/comentarios.pdf](https://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas/comentarios.pdf). Acesso em: 05 abr. 2017.

INEP. **Sinopse estatística da educação básica censo escolar 2002**. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487789](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487789) Acesso em: 16 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Matriz de Referência do ENEM 2009**. Brasília: Inep/MEC, 2010b.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do Tempo**: estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

KRAWCZYK, Nora Rut & VIEIRA, Vera Lúcia. A reforma educacional na América Latina nos anos 90. Uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latinoamericana de História Comparada**. Año 1, nº 1, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 8ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, A. C.; LOPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 89-110, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital**. São Paulo; Boitempo, 2005.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e política nos anos 1930: a presença de Francisco Campos. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.73, n. 17-4, p. 291-321, maio/ago. 1992.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio Ciências Humanas Lingística, Letras e Artes**. Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa** (Tomo 1). Campinas, SP: Papyrus, 1994.

RIOUX, Jean-Pierre. Pode-se fazer uma história do presente? In: CHAVEAU, A. (Org.) **Questões para a história do Presente**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

ROCHA, Ana Angelita da; RAVALLEC, Carmem Teresa Gabriel. Enem nos documentos: uma leitura pós-funcional da reestruturação do exame em 2009. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n. 03 p. 1693-2018 out/dez. 2014.

ROMANELI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SHIRONA, Eneida Oto et al. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do banco mundial. Campinas/São Paulo/Autores Associados/Fapesp, 2002.

TRAVITZKI, Rodrigo. **ENEM**: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. 2013. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2013.

VISENTINI, Georgine Simões. **Reforma de Estado no Brasil** (1995-1998): o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

ZOTTI, Ap. Solange. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, 2004.