A Língua Portuguesa como Objeto de Avaliações em Larga Escala: Interpretações da Mídia

A Portuguese Language as an Object of Large Scale Reviews: Interpretations of Media

Rosimar Serena Siqueira **ESQUINSANI***
Valdocir Antonio **ESQUINSANI****

Resumo: Na perspectiva hegemônica do Estado Avaliador, as avaliações em larga escala – ou avaliações de sistemas educacionais – têm assumido o protagonismo na condução das políticas e na atual composição da agenda educacional. Diante desse papel central, o tema das avaliações em larga escala tem merecido constante atenção da mídia, expressa em notícias e reportagens que apresentam informações e manifestam opiniões sobre o assunto. Com base nessa reflexão, elaborou-se uma pesquisa qualitativa, assentada na categorização e exame de 87 produtos midiáticos veiculados nos três principais semanários de circulação nacional (Revistas Veja, IstoÉ e Época), no recorte temporal de 2001 a 2011. O objetivo precípuo da pesquisa vincula-se ao mapeamento da repercussão da língua portuguesa como objeto de avaliações em larga escala, expresso nos produtos midiáticos selecionados. O que se publicou sobre as avaliações em língua portuguesa? Como a área foi apresentada e representada pelos semanários? Os elementos empíricos apontam que a língua portuguesa foi tratada como ponto principal das avaliações de sistema, sendo considerada a peça-chave das avaliações estandardizadas os distintos níveis de ensino merecendo, nos produtos midiáticos examinados, *status* de protagonista e responsável direta pelos resultados aferidos.

* Doutora em Educação. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Bolsista Pq/CNPq . Contato: rosimaresquinsani@upf.br.
** Professor da Universidade de Passo Fundo. Contato: valdocir@upf.br.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Avaliação em Larga Escala. Mídia.

Abstract: From the perspective of the hegemonic State Appraiser, the large-scale assessments - or evaluations of educational systems - has taken the leading role in implementing policies and the current composition of the educational agenda. Given this central role, the subject of large-scale assessments has received constant media attention, and expressed in news reports that present information and express opinions on the subject. Based on this consideration, we prepared a qualitative research, grounded in categorization and examination of 87 media products in three major running magazines of national circulation (See Journals, and This Is Season), the time frame from 2001 to 2011. The primary objective of the research is linked to the mapping of the impact of the Portuguese language as an object of large-scale assessments, expressed in selected media products. What about the reviews published in Portuguese? As the area was presented and represented by the weeklies? The empirical evidence suggest that the Portuguese language was treated as main point rating system and is considered a key piece of the assessments standardized the different levels of education deserving, we examined media products, and status of the protagonist directly responsible for the results measured.
Key-words: Portuguese. Large-Scale Assessment. Media.

Introdução

Todas as guerras do mundo são iguais
Todas as fomes são iguais
Todos os amores são iguais, iguais, iguais.
Iguais todos os rompimentos
A morte é igualíssima.
Todas as criações da natureza são iguais.
Todas as ações, cruéis, piedosas, ou indiferentes, são iguais.
Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem,
bicho ou coisa.
Ninguém é igual a ninguém.
Todo ser humano é um estranho ímpar
(*A paixão medida*, Carlos Drummond de Andrade)

Em um tempo de 'estranhos ímpares' e de paixões (que podem ser) medidas, a avaliação tem se solidificado como um tema central na agenda educacional. Trata-se de uma presença constante nos eventos de formação docente continuada; coloca-se como argumento central em uma crescente tendência de discussão acadêmica, além de fomentar todo um conjunto de reflexões que se apresentam em periódicos, livros e eventos na área da educação.

Todavia, nem toda a avaliação é igual, ou a avaliação não é um termo consensual. Do ponto de vista pedagógico, há uma série de adjetivos que qualificam o processo de avaliação: avaliação emancipatória; avaliação dialógica; avaliação processual, entre outros possíveis, sendo que a necessidade de avaliar é entendida como orgânica ao próprio processo de ensino-aprendizagem, uma vez que

> Avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles; avaliamos para conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, planejar atividades adequadas para ajudá-los a superá-las; avaliamos para verificar se eles aprenderam o que nós já ensinamos e, assim, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento; avaliamos para verificar se os alunos estão em condições de progredir para um nível escolar mais avançado; avaliamos para verificar se nossas estratégias de ensino estão dando certo ou se precisamos modificá-las. (LEAL, 2003, p. 30).

A avaliação, porém, não é apenas uma necessidade pedagógica. Ela se apresenta prenhe de sentido e significado também do ponto de vista das políticas educacionais, onde a avaliação pode ser organizada a partir da

> [...] existência de três níveis integrados de avaliação da qualidade de ensino: avaliação em larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou municípios); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor. (FREITAS, 2009, p. 10).

Assim, no contexto das políticas educacionais, as avaliações assumem uma relevância que transcende em muito a simples formalidade acadêmica, alocando-se como mecanismos e instrumentos de controle social dos

resultados escolares e, com propriedade, em instrumentos indicadores da consecução formal dos objetivos de ensino, pois que a avaliação

> [...] no âmbito interno, possibilita a avaliação como instrumento de ação formativa, levando instituições e os professores a refletirem a respeito de suas práticas e de seus objetivos e, assim, a melhorar sua ação docente e sua identidade profissional. Por outro, em âmbito externo, oferece informações para que tanto os pais quanto a sociedade, especialmente os sistemas de ensino, possam efetivar um relacionamento produtivo com a instituição escolar. (PENIN, 2009, p. 23-24).

Para a elaboração do presente texto interessou, particularmente, a perspectiva das avaliações em larga escala, pois, na perspectiva hegemônica do Estado Avaliador (AFONSO, 2009), as avaliações em larga escala – ou avaliações de sistemas educacionais – têm assumido o protagonismo na condução das políticas e na atual composição da agenda educacional.

Diante desse papel central, o tema das avaliações em larga escala tem merecido constante atenção da mídia, expressa em notícias e reportagens que apresentam informações e manifestam opiniões sobre o tema. Com base nessa reflexão, elaborou-se uma pesquisa qualitativa, assentada na categorização e exame de 87 produtos midiáticos veiculados nos três principais semanários de circulação nacional (Revistas Veja, IstoÉ e Época), no recorte temporal de 2001 a 2011. O objetivo precípuo da pesquisa vincula-se ao mapeamento da repercussão da língua portuguesa como objeto de avaliações em larga escala, expresso nos produtos midiáticos selecionados. O que se publicou sobre as avaliações que implicavam no componente curricular de língua portuguesa? Como a área foi apresentada e representada pelos semanários?

1 Algumas Reflexões sobre as Avaliações em Larga Escala

As avaliações em larga escala, como instrumento de política educacional, surgem no Brasil ainda nos anos 1980 e relacionadas a demandas do Banco Mundial, expressas no IV Acordo MEC/BIRD de 1982, mas ganham contornos definidos (e definitivos) a partir de 1990, quando o governo federal

> ... passa a organizar sistemas nacionais de avaliação educacional, que são difundidos à sociedade como mecanismos voltados a subsidiar a elaboração de diagnósticos sobre a realidade educacional e a orientar a formulação de políticas visando à promoção da eqüidade e da melhoria da qualidade do ensino. Acompanhando o governo federal também, governos subnacionais formulam propostas próprias de avaliação, como complementares às avaliações que se realizam em âmbito nacional. (SOUSA, 2008, p. 82).

Corroborando com tal organização, a principal legislação reguladora da educação nacional identifica – no artigo 9, inciso V e VI respectivamente –, como sendo dever da União "coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação" (BRASIL, 1996), além de "assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino" (BRASIL, 1996), explicitando a legitimidade jurídica e pedagógica da aplicação e organização de informações advindas das avaliações de sistemas aplicadas em larga escala.

No que concerne ao gerenciamento das informações produzidas pelas avaliações em larga escala, o principal responsável pela organização de bancos de dados e elaboração de diagnósticos acerca da educação nacional é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), criado pela Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937, e transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação pela Lei n.º 9.448, de 14 de março de 1997 (alterada pela Lei n.º 10.269, de 29 de agosto de 2001).

> Atualmente, são realizadas seis avaliações em larga escala no Brasil, todas sob a responsabilidade da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), vinculada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). São elas: o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA); a Provinha Brasil; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil. (JACOBSEN; MORI, 2010, p. 81).

A referida autarquia leva por missão a promoção de estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro (http://www.inep.gov.br/institucional), tendo como objetivo "subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral" (http://www.inep. gov.br/institucional).

Ainda nos termos da Portaria n.º 2.255, de 25 de agosto de 2003, o instituto carrega por finalidade a organização e manutenção do sistema de informações e estatísticas educacionais e, a partir deste, a competência de planejar, orientar e coordenar diferentes ações que incidam sobre o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no país. Dentre estas ações, estão: o apoio aos entes federados no desenvolvimento dos seus sistemas e projetos de avaliação educacional (http://www.inep. gov.br/institucional/finalidades.htm), além do desenvolvimento e implementação de diferentes sistemas de informação e base de dados que permitam a ampla visualização da situação da educação nacional, bem como favoreçam a formulação de políticas na área da educação, além de atividades que envolvem políticas relacionadas ao ensino superior (http://www.inep.gov.br/institucional/finalidades.htm).

Partindo desta opção de política educacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), foi instituído pela Portaria do Ministério da Educação n.º 931, de 21 de março de 2005, sendo composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

Grosso modo, a ANEB objetiva "avaliar a qualidade, a eqüidade e a eficiência da educação brasileira" (Portaria 931/05), através de avaliações em larga escala, estandardizadas, externas às redes em que serão aplicadas e com periodicidade bianual; complementada pela ANRESC, cujo foco recai sobre o rendimento de cada estabelecimento de ensino e seus processos de gestão, contribuindo para "o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e eqüidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados" (Portaria 931/05).

Como elementos componentes da ANRESC figuram o SAEB e a Prova Brasil (http://portal.inep. gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/semelhancas-e-diferencas). Enquanto a primeira educação do SAEB ocorreu

em 1990, a Prova Brasil foi criada em 2005. Ambas as avaliações são bianuais e aplicadas a alunos da 4ª e 8ª séries (5º e 9º ano) do Ensino Fundamental (ainda que o SAEB seja também aplicado a alunos do 3º. ano do Ensino Médio). Entretanto, enquanto a Prova Brasil é praticamente universal e aplicada em escolas públicas urbanas e rurais, com mais de 20 alunos, o SAEB é amostral e envolve também escolas privadas urbanas e rurais.

Tanto no SAEB quanto na Prova Brasil, são avaliadas matemática e língua portuguesa. Na matemática são materializadas questões que privilegiam a resolução de problemas, enquanto em língua portuguesa o foco das avaliações recai sobre a leitura.

Trata-se de um instrumento de política educacional, caracterizado como uma estratégia de produção das informações que "fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação" (Portaria 931/05). O Sistema de Avaliação da Educação Básica insere-se na conjuntura da avaliação de sistema, que "refere-se à aferição padronizada do rendimento escolar dos alunos, realizada no âmbito do sistema nacional ou dos sistemas estaduais de avaliação do ensino básico" (BARRETTO et al., 2001, p. 51).

2 As Avaliações, a Mídia e a Pesquisa

Para a elaboração circunstanciada do relatório de pesquisa foram considerados textos que se alocam na ordem do discurso da imprensa, onde os principais gêneros são: o jornalismo informativo (nota, notícia, reportagem, entrevista) e o jornalismo opinativo (editorial, comentário, artigo, resenha e coluna) (MELO, 1994, p. 62).

A opção pelo discurso da imprensa considerou que a mídia tem determinado cada vez mais o ponto de vista das sociedades modernas: "de uma forma profunda e irreversível, o desenvolvimento da mídia transformou a natureza da produção e do intercâmbio simbólicos no mundo moderno" (THOMPSON, 2001, p. 19). O discurso da mídia é ponto determinante na composição da pauta das discussões sociais. O cotidiano brota de suas colunas forjando opiniões e lançando temas aceitos e entendidos como relevantes e dignos de discussão pela sociedade.

A mídia resta por se configurar, na maioria das vezes e também sobre o SAEB, como a única fonte de informação da qual o cidadão comum dispõe para organizar seu ponto de vista em relação ao tema.

> O SAEB, ao divulgar o relatório de suas avaliações, apresenta a metodologia, os tratamentos a que foram submetidos os resultados e uma grande riqueza de dados e informações sobre os diferentes desempenhos; entretanto, esse documento, elaborado com extremo rigor técnico, acaba por se tornar inacessível à grande massa de interessados dentro e fora do campo da educação. A sociedade, por intermédio da publicação dos resultados em jornais, com inúmeros e bem construídos gráficos e tabelas, que procuram ser auto-explicativos, assiste a tudo sem entender bem o que se passa e, acreditamos, muitos pais se indagarão: – a escola do meu filho se saiu bem? o meu filho teve uma boa nota na avaliação? o meu filho foi melhor ou pior que os seus companheiros de classe? e os seus colegas de série se saíram melhor ou pior do que ele? São grandes incógnitas em uma situação pouco compreensível para a grande massa (VIANNA, 2003, p. 54).

Portanto, a escolha do tema sob o foco da mídia não é casuística, uma vez que

> as lutas concretas de cada sociedade são postas em cena nos textos da mídia, especialmente na mídia comercial da indústria cultural cujos textos devem repercutir as preocupações da sociedade, se quiserem ser populares e lucrativos. (KELLNER, 2002, p. 32).

2.1 Considerações sobre a mídia

Contemporaneamente, a cultura da mídia é responsável pela construção e circulação de um amplo leque de imagens, códigos e informações. A mídia detém, ainda, uma inigualável capacidade de disseminação e alcance de seus conteúdos e representações acerca da realidade social. Fica claro, portanto, que o impacto social dos conteúdos que ela difunde não pode ser menosprezado.

Assim, a mídia promove certos temas e compõe a pauta do que será discutido, a partir do momento que escolhe o que será notícia. Ao fazer circular tais temas, constrói crenças de que estes são os problemas importantes sobre os quais devemos pensar e nos posicionar. Ao decidir o que será notícia, a mídia também decide – de certa maneira –, nossos amores, gostos e problemas.

Ininterruptamente, constrói modelos sobre o bem e o mal, o certo e o errado, a justiça, a beleza, a política (e as formas de fazê-la), que podem legitimar ou desqualificar determinadas práticas; evidenciar pontos de vista, tornando-os majoritários, e neutralizar opiniões adversas.

Sobre este assunto, Kellner (2002, p. 27) aduz que:

> A cultura veiculada pela mídia transformou-se numa força dominante de socialização: suas imagens e celebridades substituem a família, a escola e a Igreja como árbitros de gosto; valor do pensamento, produzindo novos modelos de identificação e imagens vibrantes de estilo, moda e comportamento.

Assim, os meios de comunicação, de acordo com suas premissas editorias, selecionam e fazem os recortes sobre o que será divulgado (e como o será), o que impinge ao jornalismo um caráter de detentor de sentidos, produtor de verdades, sobretudo em relação à "mais fundamental conquista da mídia contemporânea, sobretudo a mídia factual: sua capacidade de nos convencer de que o que ela representa realmente ocorreu" (SILVERSTONE, 2002, p. 67).

Importa ressaltar que jornais e revistas foram tomados, para a produção do texto, como documentos de domínio público, entendidos enquanto "gênero de circulação, como artefatos do sentido de tornar público, e como conteúdo, em relação àquilo que está impresso nas páginas." (SPINK, 2000, p. 126).

Através das páginas de uma revista semanal, exemplarmente, a mídia é capaz de produzir desdobramentos para os seus discursos, consubstanciados em certezas: formação de opinião. Através dos seus discursos sobre os mais diferentes temas, a mídia forma opiniões e condiciona argumentos sobre os temas que lança em pauta.

A mídia encontra-se presente em todo o universo social, plasmando-se as compreensões que o indivíduo faz sobre os elementos da realidade que o cerca, pois absorve as experiências da superfície do mundo, incorporando-as ao seu dia a dia (SILVERSTONE, 2002) a partir de um ponto de vista não reflexivo.

Dentro do contexto cotidiano, a mídia informativa (como os jornais, por exemplo) é especialmente importante, já que, direta ou indiretamente, torna-se uma fonte essencial de fornecimento dos recursos de que a população

dispõe para se informar. Assim, aquilo que os meios de informação veiculam ou deixam de veicular é significativo do ponto de vista da percepção da realidade social que está disponível para os consumidores.

Esta lógica 'informativa' vem no bojo do próprio conceito de jornalismo e dos ideais a partir dos quais ele foi inspirado:

> [...] o jornalismo é a síntese do espírito moderno: a razão (a verdade, a transparência) impondo-se diante da tradição obscurantista, o questionamento de todas as autoridades, a crítica da política e a confiança irrestrita no progresso e no aperfeiçoamento contínuo da espécie (MARCONDES FILHO, 2000, p. 9).

A ideia gênese é de um conhecimento, um saber (a notícia, a informação, a fala de alguém que por alguma razão, aguce a curiosidade e/ou a expectativa) que circule de forma mais ou menos livre (MARCONDES FILHO, 2000), o que gerou a chamada 'mitologia da profissão', ou seja, o mito de que o veículo de comunicação (o jornalismo e o jornalista, por conseguinte) é objetivo, imparcial e tem um compromisso com a verdade (SILVA, 2001, p. 9). Já Marcondes Filho (2000, p. 9) soma mais um a estes mitos: o mito da transparência simbioticamente ligado ao mito da isenção. Silva (2001, p. 35) diz, por exemplo, que isenção é o "nome que se dá à opinião que recebe o apoio de um grupo em condição de fazer valer as suas ideias em determinada situação".

Sendo assim, nos discursos produzidos sobre a docência, objeto precípuo desta pesquisa, a mídia é capaz de ratificar estereótipos (como a culpa docente pelo resultado discente) ou, se assim desejar, produzir sentidos que tragam o tema para o centro do debate social mais amplo. A mídia, através dos seus documentos de domínio público, é capaz de fazer chegar a um maior número de pessoas o debate social acerca da educação nacional, sendo materialmente relevante a apropriação que faz sobre a aferição à aprendizagem, especialmente a partir das avaliações em larga escala.

2.2 Considerações sobre os produtos midiáticos examinados

Inicialmente, cumpre esclarecer que a centralidade dos processos de avaliação em larga escala envolvendo a língua portuguesa, especialmente no caso da Prova Brasil, ocorre sobre a leitura, sendo elaborada a partir de

descritores que dimensionam o processo de leitura a partir de variáveis significativas:

I Procedimentos de leitura;
II Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto;
III Relação entre textos;
IV Coerência e coesão no processamento de texto;
V Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentidos; e
VI Variação lingüística. (BRASIL, 2007).

Estas variáveis são alocadas ao longo das questões, condicionando a resposta do discente ao desenvolvimento de um determinado objeto do conhecimento. Assim, ao negociar sentidos e interpretações a partir da veiculação de reportagens sobre a língua portuguesa como objeto de avaliações de sistema, a mídia está produzindo interpretações também sobre a conquista das competências narradas ou estabelecidas nos descritores. Não existe, assim, como não vincular as abordagens midiáticas ao componente curricular em questão, com os processos de construção da própria língua portuguesa como item formal dos processos pedagógicos e de escolarização.

Considerando o papel da mídia e das avaliações em larga escala como espaços relevantes na composição da agenda educacional contemporânea, assim como considerando a língua portuguesa como objeto ou área do conhecimento passível de aferição por essas avaliações, a pesquisa organizou três categorias para examinar os produtos midiáticos selecionados: i) centralidade da língua portuguesa nos processos de avaliação externa ou de sistemas; ii) abordagem de questões periféricas como ingrediente para a melhoria do desempenho discente em língua portuguesa; e iii) uso de arquétipos ou modelos que traduzem o que se espera de um ensino qualificado de língua portuguesa.

Para auxiliar no desenvolvimento dos argumentos em torno das categorias, o texto apresenta, a seguir, exemplos a partir de algumas reportagens dentre as examinadas na pesquisa empírica realizada.

Quanto à primeira categoria, parece lícito afirmar que reportagens e notícias alocam, na língua portuguesa, um papel proeminente diante das avaliações em larga escala, sobretudo em relação aos anos finais de escolarização.

Entretanto, este papel proeminente não se deve à relevância atribuída à área de estudos, mas sim à constatação relativamente consensual de que existe um conjunto de situações pedagógicas que parecem obstaculizar resultados mais satisfatórios nas avaliações externas. Neste conjunto de situações pedagógicas figuram a fragmentação curricular dos anos finais do ensino fundamental (estudos divididos em disciplinas ou componentes curriculares), bem como a presença de vários professores, cada um responsável por um sua área do conhecimento. Essas duas situações pedagógicas dizem respeito, também, à língua portuguesa como componente curricular nos anos finais, restando, dessa lógica, o papel proeminente do componente curricular.

Essa percepção pode ser ilustrada na reportagem "Uma lição para o futuro" (Revista IstoÉ, n. 1787, 7 de janeiro de 2004) que, apesar de não enfocar centralmente as avaliações em larga escala, apresenta certa preocupação social em relação ao desempenho acadêmico dos alunos oriundos de escolas públicas, mormente nos anos finais de escolarização, em que o quadro apresenta-se como caótico.

Se nos anos iniciais de escolarização, a presença de um único professor como principal gestor da sala de aula e dos processos de ensino e aprendizagem que ali ocorrem auxilia na relativização do peso da matemática e da língua portuguesa como objetos isolados das avaliações em larga escala, o mesmo não ocorre nos anos finais de escolarização no ensino fundamental, em que a presença de diversos professores, cada qual responsável pelo seu componente curricular, ajuda na construção de uma visão fragmentada, onde o fracasso eventualmente observado nas aferições de aprendizagem acaba por ter nome e sobrenome e os resultados, quando trazidos para o cotidiano das unidades educativas e dos sistemas de ensino, não são mais da turma do quinto ano, mas da língua portuguesa e da matemática.

Assim, se no quinto ano do ensino fundamental, as avaliações supostamente incidem sobre a turma e os processos daquela turma, no nono ano o peso dos resultados das avaliações de sistema incidem sobre outro protagonista: o componente curricular que está em teste, no caso, a língua portuguesa e a matemática.

Concorrem, para a consolidação desta ideia, os próprios objetivos da Prova Brasil, colocados no artigo 1º, § 2º, da Portaria Ministerial nº 931, de 2005:

a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e eqüidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertençam. (BRASIL, 2005).

Na medida em que gravitam, em torno da Prova Brasil, objetivos amplos é possível entender que tais objetivos e tal amplitude podem ser conquistadas, com alguma exclusividade, pela língua portuguesa como objeto ou item de testagem nessa avaliação.

A segunda categoria refere-se ao desenvolvimento de questões periféricas em detrimento de discussões centrais sobre o processo de ensinar e aprender língua portuguesa. Na reportagem "Existe outra diferença – as meninas dão um banho nos meninos no desempenho escolar e em número de matrículas nos colégios" (Revista Veja, ed. 1857, 9 de junho de 2004), são mostradas as diferenças existentes no desempenho escolar (refletido também nas avaliações externas) entre meninas e meninos e, para ilustrar tal assertiva, são apresentados dados sobre as avaliações em língua portuguesa e matemática. No produto midiático em questão, a discussão de gênero se sobrepõe diante de eventuais discussões conceituais e pedagógicas, em que a diferença de gênero supostamente explicaria alguns descompassos no processo de aprendizagem.

Nesta mesma direção, o produto midiático "Não basta ser pai – participação da família na rotina escolar dos filhos melhora desempenho" (Revista IstoÉ, n. 1647, 21 de abril de 2001) informa o quanto a presença dos pais melhora o desempenho acadêmico do aluno, expresso também em avaliações em larga escala. Ou seja: pai presente na escola seria equivalente a bom desempenho em avaliações internas e externas (sem desconsiderar a pertinência pedagógica dessa variável).

A reportagem "Como fazer seu filho chegar lá – do maternal à faculdade, os segredos para garantir a realização afetiva e profissional num mundo cada vez mais competitivo" (Revista Época – ed. 267, 26 de junho de 2003) caminha na mesma direção, no momento em que associa hábitos de leitura com resultados positivos em provas de língua portuguesa e matemática, alocando na família o protagonismo pelos resultados eventualmente satisfatórios, enquanto minimiza o impacto da escolarização formal (e dos processos que ocorrem naquele espaço) nos resultados (sobretudo) positivos.

Aqui, é relevante informar que esta reportagem, apesar de abordar um tema epistemológico central nos processos de aprendizagem da língua portuguesa (a leitura como instrumento metodológico), o faz de uma forma muito periférica, como um mero apêndice a outros elementos considerados igualmente relevantes para o objetivo proposto no escopo da reportagem.

Já a reportagem "A lição digital – do computador à lousa digital, pesquisas inéditas mostram quando e como a tecnologia realmente funciona na escola" (Revista Época, ed. 683, 18 de junho de 2011) mostra os processos de inclusão digital como possíveis elementos metodológicos para a melhoria da qualidade do ensino, especialmente nos componentes curriculares 'estratégicos': português e matemática.

Em relação à terceira categoria, ou o uso de modelos e arquétipos para identificar como deveria ser o ensino e seu consequente retorno social, parece exemplar a reportagem "Modelo de negócio – sistema implantado em Pernambuco aplica princípios empresariais na educação. Funciona" (Revista Veja, ed. 2051, 12 de março de 2008), que apresenta perspectivas diferenciadas de gestão que, significativamente, impactam no desempenho em sala de aula, especialmente em componentes curriculares como a língua portuguesa e a matemática.

Os produtos midiáticos preocupam-se, sobremaneira, em informar o seu leitor sobre experiências educacionais que deram certo, cientificando especialmente o que foi feito de diferenciado e, no caso em questão, como os processos de ensino-aprendizagem foram qualificados, exemplificando com destaque as boas práticas (inovadoras, coerentes ou que apresentaram resultados em avaliações externas) em língua portuguesa.

A mídia assume, assim, a tendência a sublimar o papel regulador assumido pelo Estado desde o final do século XX, papel este que pode ser associado

> ... em geral, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas. Muitas das referências que são feitas ao "novo" papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de "modernização" da administração pública das práticas tradicionais de controle burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal. Neste sentido, a "regulação" (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da "regulamentação" (centrada na definição e controlo *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados). (BARROSO, 2005, p. 727).

Outro exemplo vem da reportagem "A lição do Mérito – as primeiras experiências brasileiras de premiar os melhores professores em sala de aula começam a dar resultado – e sinalizam um bom caminho para tirar nossos alunos das últimas colocações nos rankings mundiais" (Revista Veja, ed. 2154, 3 de março de 2010), que apresenta dados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), esboçando um perfil panorâmico para a educação nacional. Há, nesta reportagem, um investimento na meritocracia como modelo para a educação, sendo que o componente curricular de língua portuguesa assume papel protagonista.

Efetivamente, a mídia organiza representações sobre as avaliações em larga escala – mormente no que se refere à língua portuguesa –, que são 'consumidas' pela coletividade, envolvendo argumentos que vão ao encontro das três categorias expostas: a centralidade da língua portuguesa nos processos de avaliação externa; a abordagem de questões periféricas em detrimento de questões mais relevantes ou centrais, e o uso de modelos que exemplificam o que se espera dos processos ordinários de ensino-aprendizagem em língua portuguesa.

Conclusão

Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares!
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!
Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo…
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é o melhor: se é isto ou aquilo.
(*Ou Isto Ou Aquilo*, Cecília Meireles)

Partindo da premissa de que avaliação é, fundamentalmente, tomada de decisão (ou isto ou aquilo), os elementos empíricos apontam que a língua portuguesa foi tratada como ponto central das avaliações de sistema, sendo considerada a peça-chave das avaliações estandardizadas nos distintos níveis de ensino merecendo, nos produtos midiáticos examinados, status de protagonista e responsável direta pelos resultados aferidos.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 35) apresentam a avaliação como uma

> ... determinação do valor ou mérito de um objeto de avaliação (seja o que for que estiver sendo avaliado) [...] é a identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (valor ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios.

E, se valores e méritos são determinados ou aferidos, eles igualmente podem ser noticiados e divulgados. Assim, as avaliações de sistema têm assumido progressiva importância no cenário das políticas educacionais, embasando tomadas de decisão e escolhas políticas. Nesse contexto, o componente curricular de língua portuguesa assumiu espaço estratégico, tanto pela manutenção do padrão de organização das provas, priorizando a língua portuguesa e a matemática, quanto pelo reforço ideológico da mídia, que insiste constantemente em divulgar o espaço estratégico ocupado.

Entretanto, os produtos midiáticos analisados pouco incidiram sobre uma questão aparentemente central do ponto de vista pedagógico ou processual: o que está sendo avaliado pela/em língua portuguesa nas avaliações em larga escala?

Para a construção do texto foram organizadas três categorias que serviram de base para o exame dos produtos midiáticos: i) centralidade da língua portuguesa nos processos de avaliação externa; ii) abordagem de questões periféricas como ingrediente para a melhoria do desempenho discente em língua portuguesa; e iii) uso de arquétipos ou modelos que traduzem o que se espera de um ensino qualificado de língua portuguesa.

Em face desta sistematização, importa salientar que a maioria das discussões sobre a língua portuguesa recaiu em questões periféricas, que não pronunciaram a centralidade do componente curricular como objeto dos processos de ensino e aprendizagem, tampouco abordaram a língua portuguesa como item de avaliações externas. Ou seja, apesar da centralidade pronunciada, a efetividade dos processos pedagógicos que envolvem a língua portuguesa e o exame do conteúdo dos temas que perpassam as avaliações estandardizadas ficaram à margem da discussão midiática.

A língua portuguesa, ao lado da matemática, ocupou inconteste protagonismo nos produtos midiáticos analisados. Nenhum outro componente curricular assumiu igual relevância e esta situação decorre, em boa medida, do fato de a língua portuguesa ser conteúdo diretamente vinculado às avaliações em larga escala ou avaliações de sistema. A língua portuguesa parece assumir o papel de legítima representante de todos os demais componentes curriculares. Ela não é igual às outras matérias escolares, mas, antes disso, parece, ao gosto da mídia, falar pelas demais matérias escolares.

Entretanto, e aqui fica uma provocação para pesquisas futuras, este protagonismo tem um preço: se a língua portuguesa consubstancia-se como um dos (ou até mesmo 'o') mais importante componente curricular para aferir a aprendizagem, dela também será cobrado igual protagonismo solitário nos fracassos escolares e no desempenho dos alunos quando expostos a avaliações em larga escala. Trata-se, seguramente, de um preço demasiadamente alto!

Referências

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional*: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BARRETTO, E. S. de S. et al. Avaliação na educação básica nos 90 segundo os periódicos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa,* n. 114, p. 49-88, 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 maio 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 mar. 2005. Seção 1, p. 17, n. 55.

BRASIL. Ministério da Educação. *Prova Brasil:* avaliação do rendimento escolar, ensino fundamental, matrizes de referências, tópicos e descritores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FREITAS, L. C. de. *Avaliação escolar caminhando pela contramão.* Petrópolis: Vozes, 2009.

JACOBSEN, C. C.; MORI, N. N. R. Prova Brasil e desempenho em língua portuguesa: um estudo com escolas paranaenses. *HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 38, p. 80-91, jun. 2010.

KELLNER, D. *A cultura da mídia* – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2002.

LEAL, T. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, J. F.; HOFFMAN, J.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas:* em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 19-31.

MARCONDES FILHO, C. *Comunicação e jornalismo* – a saga dos cães perdidos. São Paulo: Hacker, 2000.

MELO, J. M. de. *A opinião no jornalismo brasileiro*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

PENIN, S.; MARTÍNEZ, M. *Profissão docente*: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

SILVA, J. M. da. *A miséria do jornalismo brasileiro* – as (in)certezas da mídia. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVERSTONE, R. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Loyola, 2002.

SOUSA, S. Z. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito? *Retratos da Escola,* Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 81-93, jan./dez. 2008.

SPINK, P. K. Análise de documentos de domínio público. In: SPINK, M. J. (Org.) *Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano*: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade* – uma teoria social da mídia. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. *Avaliação de programas:* concepções e práticas. São Paulo: Gente, 2004.