



O Enem virou manchete: A divulgação dos resultados do Enem na construção da identidade do ensino médio público brasileiro¹

Lara Carlette Thiengo
Maria Veranilda Soares Mota

Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Resumo

Este artigo analisa como a divulgação dos resultados do Enem contribui para a construção da identidade do sistema de ensino médio brasileiro. Nesta perspectiva, faz considerações sobre o conceito de avaliação do ensino, discorre sobre os exames de qualificação e analisa, de forma mais específica, a divulgação dos resultados do Enem 2008, divulgados em abril de 2009 na imprensa brasileira, tendo como metodologia a análise de conteúdo das matérias veiculadas nos jornais Folha de São Paulo, O Globo, Estado de Minas, e Estadão.

Palavras-chave

Enem; construção de identidade: mídia.

Introdução

“Só 8% das escolas “tops” no Enem são públicas. “(Folha de São Paulo), “As 1000 escolas mais bem colocadas no Enem – confirma o ranking 2008” (Estadão). “Minas tem três das cinco melhores escolas do país” Jornal Estado de Minas.

Estas são algumas das manchetes veiculadas pelos principais jornais do país no dia seguinte a divulgação dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) pelo Ministério da Educação (MEC). Tais resultados recebem, todos os anos, ampla cobertura na imprensa brasileira. Com a popularização do Enem como indicador de ensino e processo seletivo para o Ensino Superior, o exame é tomado de forma cada vez mais contundente como forma de ranqueamento institucional, desconsiderando a complexidade do conceito de avaliação e comparando realidades distintas.

Neste artigo, apresentaremos algumas considerações sobre o conceito de avaliação do ensino e a relevância do mesmo no âmbito societário, para então discorrer sobre os exames de qualificação de ensino brasileiro e então analisar, de forma mais específica, da divulgação dos Resultados do Enem na imprensa brasileira levando em consideração os jornais Folha de São Paulo, O Globo, Estado de Minas, e Estadão na

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática 6 - Interfaces Comunicacionais, da Intercom Júnior – Jornada de Iniciação Científica em Comunicação, evento componente do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.



construção da identidade do sistema de ensino médio público brasileiro. Este trabalho faz parte de uma discussão maior, desenvolvida no Projeto de Iniciação Científica (PIBIC/Fapemig) “*A repercussão midiática do sucesso do Colégio de Aplicação COLUNI*” na Universidade Federal de Viçosa (UFV), e dá continuidade à trabalhos já desenvolvidos na referida pesquisa: *O que diz a mídia sobre a melhor instituição de Ensino Médio Público Brasileira: uma análise do discurso midiático acerca do Coluni*, apresentado na Anped Centro- Oeste (2010) e ao trabalho publicado no Intercom Sudeste (2010) *Mídia e Identidades: A construção identitária do melhor colégio de ensino médio público brasileiro*.

A avaliação do Ensino

A avaliação foi criada nos colégios por volta do século XVII e, segundo Perrenoud (1999) tornou-se indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX com o advento escolaridade obrigatória. Ao longo da história, a implantação da avaliação sofreu influências, como a da Revolução Francesa, onde se criou bases para estabelecer um sistema de certificação educativa sobre habilidades e conhecimentos para o trabalho, ou ainda de teorias norte-americanas, como o sistema de testagem.

De acordo com Guimarães (2010) desde o início do século XX, tem-se a realização de estudos sobre a avaliação da aprendizagem. Na década de 30, amplia-se a idéia dos testes padronizados passando os estudos e pesquisas na área a incluir procedimentos mais abrangentes para avaliação do desempenho dos alunos. Na década de 1940, a idéia de que educar consiste em mudar padrões antigos ou gerar novos padrões de comportamentos, colocadas por Ralph W. Tyler, modificou a avaliação educacional. Questionários, listas de registro, coleta de informações referentes ao desenvolvimento dos alunos passaram a ser utilizados no chamado *Estudo de oito anos* desenvolvido por Tyler e Smith. Tyler (1975) entende que a avaliação consiste essencialmente em determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino, nessa perspectiva, a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo.

Contudo, o campo da avaliação tornou-se mais complexo quando a pedagogia passou a ser entendida como ciência, momento em que se ampliaram conceitos e termos no que dizem respeito às práticas avaliativas, além de possibilidades tanto para a



avaliação em si, quanto para a educação de forma geral. Entendendo as transformações do conceito ao longo do tempo e das sociedades, de forma geral, avaliação reveste-se das características de um processo de investigação, de pesquisa, que vise às transformações, perdendo a conotação de mensuração, de julgamento, que leva às classificações. De acordo com Garcia (1984) a avaliação só tem sentido se tiver como ponto de partida e ponto de chegada o processo pedagógico para que, identificadas às causas do sucesso ou do fracasso, sejam estabelecidas estratégias de enfrentamento da situação.

Trazendo o conceito de avaliação para uma perspectiva ampliada, temos a avaliação institucional. Para Belloni (1996) Avaliação Institucional é um processo sistemático e contínuo de análise do desempenho global das instituições, centrado nos processos e resultados das ações, no contexto social e histórico no qual estão inseridas. Nessa perspectiva, é uma modalidade da avaliação que, na condição de processo, vai “às raízes dos fenômenos e situações, alcançando a compreensão contextualizada e enraizada daquilo que está sendo avaliado.” É diante de tais perspectivas que cabe a indagação : para que se quer avaliar? O que fazer com os resultados obtidos?

De acordo com as propostas oficiais, a avaliação justifica-se pela necessidade de responder de forma mais satisfatória às demandas sociais na área de educação e de se estabelecer procedimentos mais ajustados à realidade. A finalidade da avaliação é, então, servir como instrumento fundamental no quadro de planificação e tomada de decisões na área educativa. Porém, pode-se questionar a forma que as políticas avaliativas têm sido implementadas e a funcionalidade das mesmas enquanto indicadores de mudança do sistema de ensino.

O sistema de avaliação do ensino no Brasil

No Brasil, nota-se que os indicadores qualidade e quantidade são percebidos historicamente de forma interligada. Segundo Freitas (2004), criou-se um “sentimento de inclusão” dos meios educacionais no Brasil, na década de 1990, baseado em estatísticas da época, que apontavam 97% das crianças em idade escolar encontraram vagas nas escolas. De acordo com dados do Sistema Nacional de avaliação da Educação Básica (Saeb), este aumento quantitativo do sistema educacional brasileiro foi obtido por meio de um grave comprometimento dos indicadores qualitativos, de forma que, como considera o Freitas (2004), esta forma de incluir, tem como consequência novas formas de exclusão. Helene, no texto *O que as avaliações permitem avaliar*, faz críticas



ao crescimento escolar na referida década de 90, ressaltando que se ampliou o ensino básico sem que se ampliasse na mesma proporção o número de professores formados, os recursos disponíveis e as instalações físicas, comprometendo gravemente o desempenho estudantil.

Assim, apesar dos avanços ocorridos nos últimos anos no que se refere ao sistema escolar do país, ainda que obstando do debate político no presente artigo, se entende que a deficiência do sistema escolar e as desigualdades do mesmo ainda fazem parte da realidade brasileira. A fim de conhecer e analisar este cenário, sistemas de avaliação são implementados pelo governo. No ensino fundamental, há um levantamento censitário anual capaz de detalhar o número de crianças matriculadas nos diferentes níveis educacionais (educação infantil, fundamental, média e educação de jovens e adultos) sendo realizado em todos os municípios do país. Permite ainda o conhecimento do corpo docente e administrativo da instituição, de forma que é possível, por meio destes dados, obter um desenho do sistema educacional, importante no caso de alterações no mesmo. Ainda no ensino fundamental, porém com uma avaliação voltada para o desenvolvimento dos alunos, o Saeb é uma avaliação dos alunos da quarta série (quinto ano) e oitava série (nono ano), que é aplicado a cada dois a uma amostragem de 300 a 400 mil estudantes.

Um índice da educação básica também compõe o sistema de avaliação educacional, é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) e em taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

No ensino médio, o sistema de avaliação é o Exame Nacional do Ensino Médio, o qual trataremos com maior profundidade no presente trabalho. Criado pelo Inep em 1998, O Enem é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores, na perspectiva de uma avaliação do rendimento escolar brasileiro, objetivando, de acordo com a Lei de Diretrizes de Base (LDB- art9, VI), a definição de



prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. De acordo com o documento Básico do Enem (2002), o exame busca evidenciar a importância da formação geral na educação básica, tanto no que se refere a continuidade da vida estudantil, quanto para a atuação autônoma do sujeito na vida social, inclusive, no mercado de trabalho. Desde sua criação já se pensava no exame como uma forma de seleção no mercado de trabalho e nas universidades, além de uma auto-avaliação dos candidatos, fatos que justificam a sua não-obrigatoriedade e o direito de participar do mesmo ainda que não sendo concludente do ensino médio. Diferente dos demais exames de qualificação do ensino, o Enem avalia os candidatos baseado em um sistema de competências. Avaliar as competências significa avaliar como os alunos assimilam as informações e as utilizam em contextos adequados, interpretando códigos e linguagens e servindo-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões. O modelo de avaliação foi desenvolvido com ênfase nas estruturas mentais com as quais construímos o conhecimento e não apenas a memória. Ainda de acordo com o Documento básico do Enem, a memória não consegue fazer-nos capazes de compreender o mundo mediante à cargas cada vez maiores de informação, por este motivo é importante medir e qualificar como as escolas desenvolvem as competências e habilidades do aluno, de forma a produzir o conhecimento.

As competências são as modalidades estruturais da inteligência, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações, já as habilidades são decorrentes das conseqüências e referem-se ao plano do saber fazer, podendo ser aperfeiçoadas e articuladas, o que por sua vez possibilita uma nova reorganização das competências. Sendo assim, o exame avalia cinco competências e 21 habilidades. As competências baseiam no entendimento da norma culta da língua portuguesa e das linguagens científica, matemática e artística, construção e aplicação dos conceitos de várias áreas do conhecimento, seleção, organização e relação de dados e informações para enfrentar situações-problema, relação de informações para construir argumentações consistentes, e recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sócio-cultural.

Desta forma, o exame é estruturado a partir da concepção de uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio. Cada habilidade é testada três vezes, o que corresponde com as 63



questões objetivas de múltipla escolha, além uma proposta para a redação, na qual também serão avaliadas as competências e habilidades. Dessa forma, o participante é considerado escritor e leitor do mundo, escritor durante a redação, enquanto argumenta o tema pré-estabelecido, e leitor quando é exposto as situações-problema colocadas pelas questões objetivas. “Nas sucessivas edições do exame, procura-se então, ampliar os limites e as possibilidades do jovem brasileiro por meio do aprofundamento da identificação de seus valores, opiniões e atitudes.” (documento básico do Enem – pag. 6). Zanchet (2007) reconhece o exame como diferenciado, uma vez que suas questões não evidenciam a memorização, como acontece na maioria das avaliações, estando vinculado a um conceito mais abrangente da inteligência humana. A autora ainda observa que, na prática, o conceito de competência vai sendo construído a partir do agir concreto e situado dos sujeitos, entendendo que ela não pode ser medida por um exame. Segundo ela, ser competente não é uma aquisição que se faz ao fim da escola básica, mas sim um processo que se prolonga além dela, mas, pondera que é tarefa das instituições escolares desenvolverem habilidades, o que se dá pela socialização dos múltiplos saberes e conhecimentos com os quais o aluno interage. Os documentos oficiais do Enem também indicam a escola como responsável pela construção dos conhecimentos, sendo o projeto pedagógico da escola deve objetivar o desenvolvimento de competências com as quais os alunos possam assimilar informações e utilizá-las em contextos adequados.

Além de meio para auto-avaliação e seleção, o Enem também é, de acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), uma forma de traçar o perfil dos estudantes e das escolas brasileiras, tendo como preocupação o mapeamento dos interesses e expectativas dos jovens, o entorno de suas relações pessoais e formas de inserção no debate público e amplo da sociedade na qual está inserido. Contudo, o que permite a percepção de tais características por meio do exame é a abrangência do mesmo. De acordo com dados do Inep, na sua 1ª edição, em 1998, o Enem contou com um 157,2 mil inscritos e de 115,6 mil participantes. Na 4ª edição, em 2001, 1,6 milhão inscritos e de 1,2 milhão de participantes. Mas, a popularização definitiva do Enem só aconteceu em 2004, quando o Ministério da Educação instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni) e vinculou a concessão de bolsas em IES privadas à nota obtida no Exame. Nos anos seguintes, o número de participantes continua crescendo. O principal incentivo para que os concluintes e egressos do ensino médio façam o Exame é a



possibilidade de ingresso no ensino superior, além da isenção do pagamento da taxa de inscrição para os alunos da escola pública, outra medida importante para democratizar o Enem. Desta forma, o Enem deixa de apresentar-se apenas como um indicador da qualidade de ensino, para assumir a função de seleção para o ensino superior.

Divulgação dos resultados do Enem

Para o entendimento da divulgação dos resultados do Exame Nacional do Ensino médio (Enem) é preciso considerar a existência dos dois entendimentos para “divulgação dos resultados” neste contexto. O primeiro refere-se à divulgação dos resultados por parte dos órgãos governamentais encarregados, entendendo como responsabilidade do governo o tratamento dos dados obtidos perante a população, enquanto o segundo refere-se ao tratamento dado pela imprensa a estes dados. É também preciso considerar que a relação entre avaliação e a melhoria da qualidade de ensino não se constitui ainda uma realidade no país, já que as mesmas não têm induzido políticas e práticas nesse sentido, restringindo a um sistema de *informação educacional*.

Segundo Ritzer (2010) embora as propostas de avaliação implantadas no Brasil pareçam coerentes com ações e políticas encadeadas com o desígnio de melhorar a qualidade da educação brasileira, as políticas e práticas de avaliação têm se caracterizado como políticas de responsabilização das escolas e dos sujeitos que nelas atuam, o que leva à legitimação da exclusão.

Tomando a avaliação educacional em sua complexidade, é possível percebê-la enquanto um campo de disputa entre concepções diferentes sobre o que se entende por avaliar e, desta forma, o que pode ser considerado “melhor” e “pior”. Se por um lado teóricos defendem que a avaliação assume princípios e critérios baseados na ética, democracia a fim de garantir qualidade e atuando como diagnósticas e formativas, do outro, percebem-se os modelos implantados pelos órgãos oficiais caracterizados pelo quase-mercado, que privilegia princípios e critérios de eficiência, produtividade e competitividade, priorizando a aferição pontual dos desempenhos dos alunos. Ainda de acordo com Ritzer (2010), no Brasil, a segunda concepção justifica os nexos que vem marcando a avaliação no país, já que privilegiam os produtos e os resultados em detrimento dos processos. A questão da qualidade está atrelada à lógica competitiva, pois acredita-se que a competição gera qualidade, tornando inerente a essa seleção e classificação a exclusão e a naturalização da desigualdade.



De acordo com dados do INEP/MEC, a divulgação das notas médias do Enem por escola oferece diversas possibilidades para a compreensão do perfil e do desempenho dos jovens estudantes ao término da escolaridade básica e ainda funciona como um elemento de mobilização em favor da melhoria da qualidade do ensino e auxilia professores, diretores e demais dirigentes educacionais na identificação de deficiências e de boas práticas no âmbito da escola. A razão para a divulgação de resultados de um exame central padronizado como o Enem é, portanto, de acordo com o Inep, a provisão de informação, condição necessária para que haja concorrência sadia entre escolas. Entretanto, deve-se considerar que, diferentemente de outros países que instigam a criação de um quase mercado educativo, no Brasil, o contexto educacional divide-se basicamente entre rede pública e rede privada. Nessa lógica, a “competição” entre as instituições pode ser percebida na idéia do direito de escolha da população da instituição em que desejam que seus filhos estudem, ou melhor, como afirma Frigotto (1999), na lógica neoliberal que se tem- “clientes” que diante da mercadoria “educação” têm direitos de liberdade de escolha. Contudo, tal idéia de competição só funciona de forma consistente para a melhoria da qualidade de ensino no mercado real existente na rede privada.

Diante da falta de definições claras da ação do Estado no sentido de contribuir com a transformação da realidade das escolas com problemas, o que vem ocorrendo é justamente a deturpação do sentido da avaliação, sendo explicitada como avaliação da instituição, atribuindo unicamente a ela as responsabilidades pelo seu sucesso ou fracasso.

“O sentido da realização das avaliações desenvolvida nacionalmente é justamente avaliar as políticas públicas, analisar como está o sistema educacional e o que deveria ser feito para melhorar a qualidade da educação. Mas o que realmente ocorre com os dados que o MEC obtém? Podemos afirmar que os resultados do ENEM foram prontamente explicitados pelo MEC, como por exemplo, nas inúmeras tabelas destacadas no site e propagandas de TV. Gerando a idéia de função cumprida por parte do Estado, simplesmente pela divulgação dos resultados.” (RITHICHER, 2010, P.)

Como colocados anteriormente, a problemática se encontra no caráter apenas informacional colocado tanto por parte dos órgãos encarregados, quanto pela própria imprensa, de forma que a funcionalidade do Enem transforma-se na criação de um grande ranqueamento nacional, de forma que a divulgação dos resultados no Enem pela



mídia compara resultados provenientes de realidades diferenciadas, tomando como base padrões desiguais.

A imprensa brasileira, então, atua como reprodutora de tais dados, ratificando a existência de um ranking entre as escolas. Tomando como base os resultados divulgados pela mídia, rankings foram encontrados em matérias publicadas na maioria dos jornais e sites de expressividade regionais e nacionais. Para esta análise, utilizaremos as matérias publicadas nos dias 29 de abril de 2009 (os resultados do Enem foram divulgados na tarde do dia 28/04) nos jornais Folha de São Paulo, Estadão, O Globo e Jornal Estado de Minas. Tais jornais foram escolhidos devido a expressividade no cenário nacional e região sudeste.

De maneira geral, predominaram as matérias sobre as “melhores escolas” em cada estado, destacando o que é considerado o melhor desempenho das privadas sobre as públicas. O Jornal o Globo, do Rio de Janeiro, veicula matéria com a seguinte manchete: “*29 das 100 melhores escolas no Enem estão no Rio de Janeiro*”. Na reportagem, o sucesso Colégio São Bento, que ficou em primeiro lugar no Enem 2008 já faz parte do *lead*, sendo colocado como o colégio *que lidera o ranking*. Ainda são apresentadas outras escolas de destaque do Rio (que ocuparam os primeiros lugares) e ainda, apontou Minas Gerais como o segundo estado com melhores resultados. O Sucesso das instituições particulares também é comparado ao desempenho das públicas, alertando para o fato que as escolas públicas que obtiveram resultados, na verdade, são federais ou estaduais que selecionam os alunos pelo processo de *vestibulinho*.

O jornal Estadão, de São Paulo, também apresenta o sucesso do Colégio São Bento (Rio de Janeiro), trazendo um perfil do histórico e características do colégio. Na sua versão online, o Estadão disponibiliza um Especial Enem intitulado: *Os melhores do Enem 2008*, que traz, além da matéria mencionada acima, uma planilha com o *ranking* das 1000 primeiras escolas, uma reportagem sobre a *melhor escola no Enem de São Paulo*- um colégio particular para carentes, sobre o *sucesso* do Coluni (instituição pública federal mineira) e ainda sobre a rotina de aulas vagas no *pior colégio* de acordo com o Enem.

No âmbito regional, o Jornal Estado de Minas traz uma matéria revelando que três dos cinco colégios mais bem classificados pelo Enem estão em Minas Gerais. Na matéria, os colégios Bernuolli (Belo Horizonte), o Colégio de Aplicação Coluni/ UFV (Viçosa) e Santo Antônio (Belo Horizonte) são apresentados como modelos de sucesso



escolar, especificando as peculiaridades de cada um e dando voz a alunos, professores e administradores das instituições para revelarem “a fórmula para o sucesso”.

O jornal Folha de São Paulo, por sua vez, na matéria *Só 8% das escolas "tops" no Enem são públicas; veja ranking*, apesar da utilização do ranking, apresenta uma análise para comparações feitas pelo exame entre instituições públicas e privadas, levando em consideração o contexto socioeconômico diferenciado entre os dois sistemas, alertando ainda que das 2.000 escolas analisadas pelo jornal, apenas 151 são públicas, e destas, 83 são federais, que apresentam uma infra-estrutura bastante diferenciada das demais instituições públicas.

Desta forma, a mídia atua como construtora de uma identidade do sistema educacional de ensino médio brasileiro na medida em que se apropria de tais resultados, tendo em vista que o jornalismo também deforma ao selecionar apenas alguns aspectos segundo seus critérios de noticiabilidade do mundo real.

A perspectiva semiótica, no trato com temas culturais, estuda os textos com as significações por eles e neles constituídas e geradoras de novos sentidos, como a construção das identidades. Como noção de identidade, entende-se que esta se estabelece entre o plano da expressão e no plano do conteúdo, ambos constituídos como forma. A condição inicial para a construção de identidades é estar em sociedade, pois este processo não se configura como singular ou isolado. Ele existe, contudo, nas dimensões individual e coletiva e para que ela seja construída o domínio e o partilhamento da identificação são indispensáveis.

No caso aqui analisado, percebe-se a formação da identidade do sistema de ensino médio brasileiro na dimensão individual, a cada indivíduo que já esteve na posição de estudante de ensino médio, que identifica as características do mesmo e traz consigo as experiências vivenciadas, o que o faz perceber, ainda que se tratando de instituições distintas, inseridos no discurso veiculado sobre este conjunto de escolas – rede pública ou rede privada, corroborando a identidade formada o sistema educacional. Entendendo que estes indivíduos – alunos, ex-alunos, pais- formam um grupo, na dimensão coletiva, a identidade referente ao sistema é construída na medida em que o discurso ratifica a realidade vivenciada pelos mesmos, o que pode ser verificado na concepção sob formação de identidades para Bourdieu (1989). De acordo com o autor, ela estabelece relações com o caráter performativo do discurso, entendendo o discurso como prática de institucionalização, de objetivação da realidade, mas que requer



autoridade reconhecida do enunciador e que existe em função do reconhecimento dos outros.

A noção das identidades pessoal e social está interconectada, permitindo-nos tomá-las como dimensões de um mesmo e inclusivo fenômeno, situado em diferentes níveis de realização. Assim, da mesma forma que o sentimento de pertencimento, também atuam nesta construção identitária a memória coletiva, que é criada na medida em que o discurso midiático ratifica as informações veiculadas, o que pode acontecer em um mesmo período temporal, conseqüência da repetição e similaridade nos veículos de comunicação, ou ainda em períodos temporais diferenciados.

No trato desta identidade, compartilhada historicamente pela população brasileira como a de um sistema frágil e deficiente, segmentado como razão de qualidade entre privado e público, pode-se considerar que cultura das mídias também contribui neste processo na medida em que cria e alimenta símbolos e mitos, formando uma visão fragmentada e reforçando estereótipos. De acordo com Kellner (2001) a cultura da mídia cria formas de dominação ideológica, que ajudam a reiterar as relações vigentes de poder, ao mesmo tempo em que fornece instrumental para a construção e o fortalecimento de identidades. Considerando as bases das Teorias da Comunicação, podemos caracterizar a mídia pela sua diversidade, por suas potencialidades e por seus excessos, assim, ela constrói a realidade na medida em que recorta, enquadra ou idealiza a realidade. Ou melhor, ela não apenas constrói realidades, mas a constroem dentro de certos padrões.

Outra característica do jornalismo brasileiro esbarra na contundência do discurso educacional quando tomamos o Enem: a superficialidade. Segundo Ghivelder (1994) o jornalismo perdeu inteiramente o caráter investigativo se acostumando com o trabalho das assessorias de imprensa. Desta forma, os assuntos explorados pelos diferentes meios de comunicação são constantemente os mesmos, com abordagens similares o que mostra as empresas e os profissionais do jornalismo mais conservadores que o próprio público, apegando-se ferrenhamente às próprias fórmulas.

As matérias são compostas pelos mesmos conteúdos, apontando as peculiaridades das escolas com melhores rendimentos, o sucesso da rede privada perante a rede pública, os resultados por região, por estado, o perfil das melhores escolas. entre outras informações. Contudo, conteúdos que colocam em discussão os



problemas do sistema educacional e apontamentos com relação aos resultados do exame não são abordados com frequência, o que restringe o espaço de discussão acerca da educação brasileira na mídia à disseminação de dados estatísticos.

Desta forma, o jornalismo quase sempre esbarra na obviedade e na superficialidade a fim de cumprir seu papel mercadológico, deixando de contribuir positivamente ao sistema educacional brasileiro por meio da produção de matérias mais aprofundadas e de cunho reflexivo. De acordo com Darnton (1990), as matérias jornalísticas precisam caber em concepções culturais prévias relacionadas à notícia, dessa forma, a escassa discussão da educação, tanto no que tange às demandas sociais quanto ao engajamento jornalístico, cria um espaço de debate muito restrito, pouco contribuindo para a conscientização da relevância educacional em nosso país.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

DANTON, Gian. **Teorias da Comunicação**. Pará de Minas: Virtual Books Online M&M Editores Ltda, 2004.

Documento básico do Enem. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/catalogo_dinamico/enem/2002/documento_basico_enem_2002.pdf. Acessado em 01/05/2010.

ENNE. Ana Lúcia S. Memória, Identidade e Imprensa em uma perspectiva relacional. **Revista Fronteiras- Estudos midiáticos**, n.2, p.101-116, jul/dez.2004.

FISCHER. Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, Rio Grande do Sul, n.114, p.197-223, novembro, 2001.

FISCHER. Rosa Maria Bueno. **O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p.152-162, jan/jun. 2002.

FREITAS. Luiz Carlos. A lógica da escola e a avaliação da aprendizagem. In **Encontro Nacional de Educação, 8**, 2004, Pernambuco. Anais. Pernambuco, 2004.

FOUCAULT, Michael. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

GUIMARAES. Luciana. O que os estudos dizem sobre avaliação formativa. **X Encontro de pesquisa em educação da Anped Centro-Oeste**, Uberlândia. Anais. Uberlândia, 2010.

GHIVELDER, Z. Telejornal em rede. IN KAPLAN, Sheila. (org.). **Jornalismo eletrônico ao vivo**. Petrópolis: Vozes, p. 149-160.1994.



GOMES, Paola Basso Menna Barreto. Mídia, Imaginário de Consumo e Educação. **Educação e Sociedade**, n.74, p.191-205, abril/2007.

HELENE, Otaviano. **O que as Avaliações Permitem Avaliar**. Disponível em <http://www.iea.usp.br/iea/ensinosuperior/debateotaviano.html> acessado em 20/04/2010.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. São Paulo: EDUSC, 2001.

MENDES E NÓBREGA (2004) Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. In **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.27, p.125-137, set/dez.2004.

MORLEY, David (1992). **Television, Audiences and Cultural Studies**, London: Routledge.

MOTA, Maria Veranilda Soares. **Princípios Reichianos Fundamentais para a Educação**: bases para a formação do professor. Piracicaba, 1999. Tese de Doutorado. UNIMEP.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

REICH, Wilhelm. **Psicologia de Massas do Facismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2 ed. 1988.

RITICHER, Leonice Matilde. As configurações da avaliação em larga escola no Brasil. **X Encontro de pesquisa em educação da Anped Centro-Oeste**, Uberlândia. Anais. Uberlândia, 2010.

RIBEIRO, M. Graças. M. **Caubóis e Caipiras. Os land-grant colleges e a Escola Superior de Agricultura de Viçosa**. História da Educação (UFPEL), v. 10, p. 105-119, 2006.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das Mídias**. São Paulo: Experimento, 1996.

SQUIRRA, Sebastião. **Aprender Telejornalismo: Produção e Técnica**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre, 1975.