

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA**

**Cássia Funes**

**Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR E LÍNGUA PORTUGUESA: EXAMINANDO  
UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO  
DO SER SOCIAL**

Sorocaba/SP

2009

**Cássia Funes**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR E LÍNGUA PORTUGUESA: EXAMINANDO  
UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO  
DO SER SOCIAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção de Mestre em Educação

Orientador: Jorge Luís Cammarano González

Sorocaba/SP

2009

### Ficha Catalográfica

Funes, Cássia  
F977e Educação escolar e língua portuguesa : examinando uma proposta para a formação do ser social / Cássia Funes. -- Sorocaba, SP, 2009.  
120 f.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luís Cammarano González  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba,  
Sorocaba, SP, 2009.  
Inclui anexos.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Exame Nacional do Ensino Médio. 3. Produção de textos. 4. Educação e Estado. I. Cammarano González, Jorge Luís, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

### **DEDICATÓRIA**

Dedico a todos os meus familiares pelo incentivo aos meus projetos pessoais, em especial, à minha mãe (in memoriam) pela cumplicidade de uma vida...

Dedico a todos os meus professores, desde a minha infância até os dias atuais, bem como, aos futuros, pela dedicação e amor ao próximo, em especial, ao professor Jorge Luís Cammarano González pela generosidade com o ser humano.

## AGRADECIMENTO

À minha família: aos meus pais, em especial à minha mãe (in memoriam) pela cumplicidade, pelo apoio dado à minha vida de estudos, pelas palavras de incentivo, pelas ações humanitárias, pela consideração e pela solidariedade com o ser humano. Aos meus nove irmãos pelo exercício de viver em coletividade, pela compreensão do processo acadêmico, especialmente, ao Jorge, com quem tive e tenho intermináveis discussões sobre quase tudo e pela sua generosidade e à persistente Keyla. À minha filha Laís pela compreensão e paciência com minhas ausências. Às minhas sobrinhas e aos meus sobrinhos, que são boas pessoas e que estão indo bem na “lida” do viver. A meu namorado Jorge pelo afeto/amor incondicional.

A todos os meus amigos e amigas, em especial à minha amiga-irmã Márcia Branco pelo incentivo.

À tríade de professores de História que ajudam de forma incansável, a “humanizar” a humanidade: Maria Aparecida Lima Madureira, Álvaro P. Correa e Maurício Mafra.

Aos meus companheiros de trabalho de todas as escolas, assim como aos meus alunos, que por mim passaram e estão passando...

Às minhas amigas de classe e de orientação pelo companheirismo e pela amizade: Daniele Brigunte, Marcilene Moura, Dora Moron, Marisa Fortunado.

A todos os professores do mestrado que contribuíram para minha formação. Ao professor Fernando Casadei Salles e ao professor Celso João Ferretti por serem amantes das artes e das ciências e por dividirem o que sabem com humildade.

Ao professor-orientador-amigo pela sua generosidade, paciência, por despertar uma atitude perquiridora frente à pesquisa e à vida e por quem tenho um apreço imenso.

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. [...] A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura [...] Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade. É por isso que a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o problema já surgiu quando as condições materiais para o resolver já existiam ou estavam, pelo menos, em vias de aparecer [...] as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa, criam ao mesmo tempo as condições materiais para resolver esta contradição (MARX, 1983, p. 24-25).

**Cássia Funes**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR E LÍNGUA PORTUGUESA: EXAMINANDO UMA  
PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO  
DO SER SOCIAL.**

Dissertação aprovada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade de  
Sorocaba.

Aprovado em \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Ass.: \_\_\_\_\_

Pres.: Prof. Dr. Jorge Luís Cammarano González  
(orientador) – Universidade de Sorocaba

Ass.: \_\_\_\_\_

1º Exam.: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de  
Carvalho – Centro Universitário Nove de Julho

Ass.: \_\_\_\_\_

2º Exam.: Prof. Dr. Celso João Ferretti –  
Universidade de Sorocaba

## RESUMO

A pesquisa apresentada tem como finalidade investigar como os professores de Língua Portuguesa que trabalham especificamente com a produção de textos concebem essa prática escolar. E, se seria possível derivar do trabalho docente desses profissionais uma concepção de formação do indivíduo circunscrita às propostas do ENEM para Língua Portuguesa. A busca de resposta a essas indagações resultou no exame de dois documentos oficiais que fundamentam teoricamente a prova do ENEM e na realização de uma pesquisa de campo com professores de Português. O primeiro capítulo trará o papel do Estado na materialização das reformas educacionais a partir dos anos 90 do século XX, destacando alguns aspectos desses processos que circunscrevem a análise dos documentos orientadores do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para a área de Língua Portuguesa. O segundo examina dois documentos oficiais referentes ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído em 1998, pelo governo federal. O primeiro é de 2006, e foi denominado: *ENEM Exame Nacional do Ensino Médio - Fundamentação Teórico-metodológica*. O outro, datado de 2007, que se intitula: *Eixos Cognitivos do ENEM*. O terceiro capítulo traz a pesquisa de campo com professores de Português do Ensino Médio, das escolas estaduais de Sorocaba e Araçoiaba da Serra, do Estado de São Paulo, que trabalham com a terceira série do Ensino Médio, pois é nesta série em que os alunos realizam a prova do ENEM.

**Palavras chave:** Educação escolar. Trabalho Docente. Reforma educacional e Estado. Produção textual. Formação do ser social.

## ABSTRACT

The presented research has as purpose to investigate as the teachers of Portuguese Language who work specifically with the production of texts conceive this practical pertaining to school. And, if would be possible to derive from the teaching work of these professionals a conception of formation of the circumscribed individual to the proposals of the ENEM for Portuguese Language. The search of reply to these investigations resulted in the examination of two official documents that theoretically base the ENEM test and in the accomplishment of a research of field with Portuguese teachers. The first chapter will bring the role of the State in the materialization of the educational reforms from years 90 of century XX, detaching some aspects of these processes that circumscribe the analysis of orienting documents of the National Examination of High School (ENEM) for the area of Portuguese Language. The second chapter examines two referring official documents to the National Examination of High School (ENEM), instituted in 1998, from the federal government. The first one is of 2006, and was called: ENEM National Examination of High School – Theoretical Methodological Fundamentation. The other, dated of 2007, that it is called: Cognitives Axles of the ENEM. The third chapter brings the field research with Portuguese teachers from High School, state schools of Sorocaba and Araçoiaba da Serra, of the State of São Paulo, that work with the third series of High School, therefore is in this series where the students do ENEM test.

**Word key:** Pertaining to school education. Teaching work. The educational Reformation and State. Literal production. Formation of the social being.

## Sumário

1.	Introdução .....	10
2.	A NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA .....	14
2.1	Estado e “repolitização” política: a educação e suas tendências .....	14
2.2	Perspectiva da política educacional na “construção” de um novo ser social .....	19
2.3	O discurso do preparo educacional e da adaptabilidade ao mundo do trabalho .....	22
2.4	Colocando em prática a reforma: o papel dos governos na implantação de sistemas de avaliação .....	25
3	EXAMINANDO A PROPOSTA DO ENEM .....	36
3.1	Perspectivas para Língua Portuguesa: as cinco competências .....	49
3.2	Críticas aos documentos do ENEM .....	52
3.3	Apreciação das práticas e concepções educacionais a partir de uma perspectiva histórico-social .....	52
3.4	Sobre a área de Língua Portuguesa .....	60
4.	O TRABALHO DO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA: A PRODUÇÃO DE TEXTOS E A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO .....	71
4.1.	Delimitando o campo da pesquisa .....	71
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	97
	Referências .....	103
	Anexo A – Modelo de critérios de correção da Redação do ENEM .....	107
	Anexo B – Redações do ENEM .....	109

## 1 INTRODUÇÃO

O tema-objeto desta Dissertação: “Educação Escolar e Língua Portuguesa: examinando uma proposta para a formação do ser social”, vincula-se à Linha de Pesquisa: Trabalho Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba e tem sua origem na minha prática como professora de Português, especificamente na área de Redação. No decorrer do meu curso de graduação em Letras (1987/1989), não houve atividade nem disciplina que contemplasse a produção de texto. Quando havia alguma referência à produção de textos, essa se limitava a observar o uso correto das normas gramaticais. Ou seja, de maneira geral, o ensino de Língua Portuguesa constituía mais um instrumento voltado para “o falar e o escrever bem”, segundo a norma padrão, do que propriamente uma prática de construção linguística. Havia certo distanciamento relativo à problematização do conteúdo do texto, prevalecendo seu tratamento formal. Tal distanciamento era reiterado nos manuais e livros didáticos de Redação voltados para a exposição e aplicação das regras gramaticais, corroborando as práticas desenvolvidas pelos professores da área de Língua Portuguesa em sala de aula. O universo de livros didáticos utilizados carecia, em sua maioria, de uma abordagem histórica e/ou sociológica dos temas escolhidos para a prática do ensino de Português.

Essa tendência pareceria ter mudado com as propostas da Lei de Diretrizes de Base - LDB - (BRASIL, 1996) e dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000). Essas propostas traziam a necessidade de um ensino pautado na Contextualização e na Interdisciplinaridade. Nesse período, a partir de 1997, em que já exercia a docência na área de Língua Portuguesa, iniciei um trabalho interdisciplinar e contextual envolvendo Literatura, História e Geografia, com a professora de História e Geografia que trabalhava comigo tanto na escola pública como na escola particular. Essa experiência se estendeu para a área de Redação.

A partir de 1998, quando da implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e mais especificamente a partir de 1999, quando foram divulgados os critérios de correção da prova do ENEM, avaliei como relevantes alguns dos elementos definidos para a correção de textos. Desses elementos, dois me chamaram a atenção e

foram objeto de minhas inquietações. O primeiro foi o item II: *Compreender a proposta de redação e aplicar os conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo*. O outro é o item V: *Elaborar propostas de solução para o problema abordado mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural*. Com relação ao item II, a segunda parte da proposição merecia atenção especial, pois o entendia numa perspectiva articuladora do binômio interdisciplinaridade – contextualização. De outra parte, o item V possibilitava a reflexão e a problematização das várias dimensões da realidade social. Em suma, vislumbrei a possibilidade de uma interferência maior na formação do aluno que, em alguma medida, pudesse contribuir para a problematização da sociedade capitalista - ainda que reconheça os limites da educação escolar para a materialização dessa possibilidade.

Para me apropriar de forma mais segura desses elementos apontados, recorria aos meus colegas, principalmente aos ligados à área de Ciências Humanas, pedia-lhes que dessem aulas comigo, orientação de leituras, debatia ideias sobre os temas e, especialmente, propostas de possíveis soluções didático-pedagógicas. A seleção de alguns temas a serem trabalhados era feita por mim, a partir dos temas transversais, trazidos na proposta de reforma do Ensino Fundamental e que foram progressivamente propagados para o Ensino Médio. Os temas eram: Ética/Cidadania, Trabalho, Consumo, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Saúde.

Diante desse quadro apresentado, comecei a indagar que concepção de educação estava presente nesses elementos contemplados pela reforma educacional da segunda metade do século XX, por meio de uma análise dos documentos orientadores do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse contexto questionava: como os professores de Língua Portuguesa que trabalham especificamente com a produção de textos concebem essa prática escolar? Seria possível derivar do trabalho docente desses profissionais uma concepção de formação do indivíduo circunscrita às propostas do ENEM para Língua Portuguesa? São essas indagações que delimitam o campo investigativo apresentado nesta Dissertação. A busca de resposta a essas indagações resultou no exame dos documentos oficiais que fundamentam teoricamente a prova do ENEM e na realização de uma pesquisa de

campo com professores de Português do Ensino Médio da terceira série, das escolas públicas da cidade de Sorocaba<sup>1</sup> e Araçoiaba da Serra<sup>2</sup> recorrendo, como elemento mediador, ao trabalho desenvolvido com Redação com base nos critérios de correção da prova de Redação do ENEM. A referida busca assume a hipótese de que a concepção de formação derivada do trabalho docente dos profissionais que desenvolvem a prática de produção de textos circunscrita às propostas do ENEM se aproxima da formação da individualidade em si.

Dessa perspectiva observo que a categoria “formação da individualidade” é tratada, dentre outros autores de filiação marxista, por Newton Duarte. O referido autor, referenciado nas contribuições de Agnes Heller, considera que as questões que envolvem as mediações entre indivíduo, sociedade e educação escolar devem centrar parte de seus esforços na reflexão sobre a formação do indivíduo. Para Duarte (1999) a prática pedagógica tem um papel muito importante na formação do indivíduo, pois ela é mediadora entre a vivência em-si, espontânea, imediata, utilitária, da genericidade e a condução da vida pelo indivíduo concebida na perspectiva da humanização ou genericidade para si. Nessa tensão entre o em si e o para si da genericidade dos seres sociais, o trabalho educativo e, especificamente, o trabalho educativo no espaço escolar contribuiria para a formação da individualidade para si considerando que a escola representa um espaço de apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

---

<sup>1</sup> Sorocaba, cidade do Estado de São Paulo, data de Fundação: 15 de agosto de 1654. população: 578.437 (estimativa de 2006), área (em km<sup>2</sup>):449,122, densidade demográfica (habitantes por km<sup>2</sup>): 1.287. (Sorocaba, 2009)

<sup>2</sup> Araçoiaba da Serra, cidade do Estado de São Paulo, data de Fundação: 07 de abril de 1857, população: 26.012 (estimativa de 2008), área (em km<sup>2</sup>): 255.550, densidade demográfica (habitantes por km<sup>2</sup>): 92,8. (Araçoiaba da Serra, 2009)

Em relação à produção de textos<sup>3</sup>, nossa escolha se deu sobre esse recorte do trabalho do professor – a produção textual – por entender que essa prática possui uma dinâmica que envolve importantes facetas do processo ensino-aprendizagem. Para produzir um texto, o aluno deve mobilizar, acionar, dinamizar a apropriação do conhecimento em sua vida escolar e fora dela, refletir sobre a proposta tendo como ponto de partida os textos estímulos e recorrer ao uso dos conhecimentos linguísticos, assim como de conhecimentos de outras áreas. A maioria dos vestibulares e das provas oficiais pede como produção textual o gênero dissertativo. Os temas são apresentados em forma de situação-problema, para os quais se esperam propostas de solução. Além disso, seria por meio da produção textual que o aluno tenderia a ter mais liberdade para se colocar frente aos temas apresentados. A escolha da pesquisa sobre a produção textual também se deu porque o trabalho do professor com a produção textual “desfruta” de uma “certa” liberdade na escolha de temas e elaboração de propostas em seu cotidiano.

Esta Dissertação será apresentada como segue: O primeiro capítulo tenta caracterizar, minimamente, a reforma educacional em curso. No segundo capítulo, são analisados dois documentos oficiais que embasam teoricamente a prova do ENEM. Já, o terceiro capítulo trata da pesquisa realizada junto aos professores de Português do Ensino Médio das escolas públicas de Sorocaba e Araçoiaba da Serra.

---

<sup>3</sup> Sobre a produção de texto de gênero dissertativo tomamos como base a contribuição teórica de três autores e suas respectivas obras: Ingedore Villaça Koch e sua obra “O texto e a construção dos sentidos” (2003), em que nos esclarece que o processo de produção textual, no quadro das teorias sócio-interacionais da linguagem, é concebido como atividade interacional de sujeitos sociais, tendo em vista a realização de determinados fins e mostra que para o processamento textual contribuem três grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. De Othon M. Garcia utilizamos sua obra *Comunicação em Prosa Moderna (2001)*, em que segundo esse autor, aprender a escrever é, em grande parte, se não principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar idéias e concatená-las, pois, assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode transmitir o que a mente não criou ou aprisionou. Dos professores Fiorin e Platão, destacamos sua obra *Lições de texto: leitura e redação (1997)*. *Dela retiramos o conceito de que* dissertação é um tipo de texto que analisa, interpreta, explica e avalia os dados da realidade, é um texto temático, são análises e interpretações genéricas válidas para muitos casos concretos e particulares; opera predominantemente com dados abstratos. A escolha desses autores se deu porque esses autores têm uma visão do texto como um elemento social importante.

## 2 A NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA

Neste capítulo, aborda-se o papel do Estado na materialização das reformas educacionais a partir dos anos 90 do século XX, destacando alguns aspectos desse processo que circunscrevem a análise dos documentos orientadores do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para a área de Língua Portuguesa. Considera-se que esse processo articula a denominada “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005).

### 2.1 Estado e “repolitização” política: a educação e suas tendências

Focaliza-se a educação vinculada ao contexto histórico demarcado a partir dos anos 1990, atentando para o papel do Estado nessa nova configuração social e para as novas ações da burguesia visando a efetivar sua hegemonia. Nesse percurso vamos conceber a educação recorrendo a Selma Garrido Pimenta na apresentação do livro *Autonomia de professores*, de José Contreras:

A educação é um fenômeno complexo, porque histórico, produto do trabalho de seres humanos, e como tal responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam. Quais seriam esses desafios hoje? Pelo menos dois: o da sociedade da informação e sociedade do conhecimento; o da sociedade do não-emprego e das novas configurações do trabalho. (PIMENTA, 2002, p. 17)

Diante da citação acima de que a educação retrata e reproduz a sociedade vigente; mas também projeta a sociedade que se quer, vamos analisar o papel do Estado e sua interferência nesse processo. No caso da reforma educacional em curso, observa-se que há uma proposta de sociabilidade que visa ao consenso, à atomização das questões sociais e à predominância de correntes teóricas que se filiam ao fim da centralidade do trabalho como atividade e/ou como categoria explicativa da realidade social.

Para abordar a questão do Estado e da reforma educacional em pauta, recorreremos às obras de Lúcia Maria Wanderley Neves: (a) *Educação e Política no*

*Brasil de Hoje (1995)*, buscando entender o papel do Estado na promoção das políticas públicas destinadas à educação - texto que corresponde à publicação de sua tese de doutorado e (b) *A Nova Pedagogia da Hegemonia – Estratégias do capital para educar o consenso (2005)*, em que participa como coordenadora e autora de alguns textos.

Com relação à primeira obra citada, a autora mostra que as políticas sociais têm sua gênese e dinâmica determinadas pelas mudanças qualitativas ocorridas na organização da produção e nas relações de poder que impulsionam a redefinição das estratégias econômicas e político-sociais do Estado nas sociedades capitalistas no final do século XX. No âmbito da produção, tais mudanças se consubstanciaram na redefinição da natureza do processo de acumulação de capital que passou a ter seu dinamismo assegurado pelo aumento da produtividade social do trabalho (NEVES, 1995, p.11-12).

Neves aponta que a complexificação nos processos produtivos, a ampliação dos mercados e a internacionalização dos mercados e da produção acabaram por engendrar novos antagonismos entre capital e trabalho. Nesse contexto, a “[...] complexificação crescente das relações intra e interclasses no capitalismo monopolista exigiu, do Estado, tanto na intervenção direta na valorização do capital quanto à adoção da mediação política como estratégia privilegiada de dominação” (NEVES, 1995, p. 13). A autora cita Coutinho para demonstrar intervenções realizadas pelo Estado em prol do Capital que:

Entre outras medidas, desenvolve políticas que visam a criar escoadouros que contornem os problemas de realização, encarrega-se diretamente de setores infra-estruturais de baixa produtividade e transfere recursos sociais captados pela tributação para incentivo à iniciativa privada. (apud NEVES, 1995, p. 14).

O Estado implanta uma série de ações para que haja altas taxas de mais-valia e de exploração da mão-de-obra. Dentre essas ações a autora destaca: o desenvolvimento de uma série de ações na pesquisa científica e nas inovações tecnológicas, nas reestruturações industriais, no ensino, na formação profissional e em várias áreas sociais.

Essa promoção de mudança na educação em curso tem, dentre outros procedimentos, um que destacamos em virtude de investigar o trabalho docente voltado para a produção de textos no âmbito do Ensino Médio: trata-se da implantação

de um sistema de avaliações materializado em âmbito federal, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Considera-se que a disseminação e a materialização do projeto político pedagógico do Estado têm nesse processo avaliativo uma de suas mais apuradas estratégias.

Neves (1995) argumenta que situar a educação como política social do Estado capitalista significa, antes de tudo, admitir a refuncionalização social dos sistemas educacionais em face das mudanças qualitativas ocorridas na fase monopolista do capitalismo, em relação às estruturas jurídico-políticas e às relações sociais. Significa, ainda, admitir que os sistemas educacionais, no mundo capitalista contemporâneo, respondem de modo específico às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo em que consubstanciam uma demanda popular efetiva de acesso ao saber socialmente produzido. Assim:

[...] o Estado não se vê apenas como um mecanismo de sustentação da lógica do capital, mas se encontra submetido a necessidades contraditórias, já que tem de legitimar seu papel e suas instituições aos olhos da população. [...] Isso e a impossibilidade de racionalização total (CABRERA e JAÉN, 1994) transformam a escola e o papel de seus agentes num espaço de relativa autonomia. [...] (CONTRERAS, 2002, p.39).

O Estado vai colaborando com o favorecimento ao capital. E para tal precisa ajudar a constituir, criar um novo homem, no sentido que atenda às demandas da nova configuração da produção capitalista e, conseqüentemente, de sua sociabilidade.

Neves (1995) descreve alguns dos aspectos históricos do processo de consolidação do capitalismo observando que a organização da produção sob o sistema de máquinas, símbolo de uma nova racionalidade de trabalho, ao diferir substancialmente da organização da produção artesanal e manufatureira, cria um novo tipo de trabalho e instaura novas relações sociais. A indústria substitui a relação social trabalho-arte pela relação social trabalho-ciência. Na produção mecanizada, o conjunto do processo produtivo, até então subordinado à habilidade do operário, torna-se uma aplicação tecnológica da ciência, a grande indústria sedimenta o trabalho abstrato, uma forma de trabalho flexível capaz de transferir-se a qualquer momento de um setor para outro, de uma função para outra, de um ramo de trabalho para outro, à medida que se intensifica o processo de centralização/concentração de capitais e novas aplicações tecnológicas se incorporam à produção.

Essas mudanças no processo produtivo criaram a necessidade de um novo tipo de trabalhador e a educação, sob a ótica dominante, pode contribuir para essa construção. Nos dois documentos que analisaremos no próximo Capítulo observaremos que vários autores se pronunciaram a respeito das mudanças educacionais, propostas na perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades, para atender às mudanças da produção. Essa proposta também marca presença no Relatório Delors (1998) e no documento da CEPAL (1990). Neste último documento, aparece claramente que é necessário haver aumento de produtividade para que haja equidade social, articulando, dessa forma, um projeto de produção ao projeto societário. Projeto esse que, especificamente, no Brasil, envolveria uma série de dificuldades se considerarmos que o país está entre as dez maiores economias do mundo, mas com relação à distribuição de renda está entre os dez piores países.

O sistema de ensino é organizado internacionalmente na perspectiva de acompanhar a internacionalização da economia capitalista, isto é, para que a produção de uma indústria possa ir para todas as partes do mundo e encontrar um trabalhador apto com relação ao novo modelo produtivo. E, isto porque o capital está “solto” e quer ter uma mobilidade que atenda cada vez mais a sua acumulação. Com as mudanças na produção impingidas pela relação entre ciência e técnica é necessário que essa internacionalização se faça. Segundo Neves (1995) o desenvolvimento dos sistemas educacionais no mundo contemporâneo, quer em termos quantitativos – expansão no sistema escolar, reorganização hierárquica em níveis de ensino e ramos de ensino -, quer em termos qualitativos – conteúdos curriculares, métodos de ensino e produção de conhecimento em novas áreas do saber – tem na nova relação ciência /trabalho e ciência/vida um dos seus determinantes essenciais num contexto delineado pelas tensões e lutas travadas entre as classes antagônicas:

Assim, perpassando todo o tecido social, existem concepções distintas quanto à função social da escola, concepções materializadas nos aparelhos e práticas do Estado estrito senso e na sociedade civil, e implementadas, em cada formação social concreta, na confluência da correlação das forças sociais. Concepções que podem até coincidir, eventualmente, quanto ao conteúdo científico-tecnológico veiculado pela escola, mas que divergem profundamente quanto à aplicação social desse conteúdo. Capital e trabalho exigem, pois, do Estado, o desenvolvimento dos sistemas educacionais, cada qual tentando fazer de seu projeto de escola o projeto hegemônico (NEVES, 1995, p. 26-27)

Segundo Neves (2005), a história política do Brasil a partir dos anos 1990 tem sido a história de recomposição, consolidação e aprofundamento da hegemonia da burguesia brasileira nesse momento de mudanças qualitativas na organização do trabalho e da produção e de reestruturação do Estado no capitalismo monopolista internacional e nacional. Há um movimento de repolitização, uma nova relação entre sociedade política e sociedade civil.

Os anos 1990, no Brasil, representam um período de intensas reformas, dentre as quais a reforma da política educacional. A partir de 1995, no governo FHC, iniciou-se o período de composição dessa reforma. Para Neves, quanto à educação escolar, foi um momento de difusão da ideologia da qualidade total, da transformação dos dirigentes em gestores educacionais, do começo do sucateamento da educação superior pública e da transformação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), de órgão contestador das políticas oficiais, nos anos finais da ditadura militar e nos anos de abertura política, em instrumento difusor das políticas neoliberais para a educação básica.

A segunda etapa do processo reformista correspondeu aos dois governos Fernando Henrique Cardoso e continua sendo posta em prática no governo Lula:

Esses governos voltaram-se prioritariamente à reestruturação do Estado nas suas funções econômicas e ético-políticas. De produtor direto de bens e serviços, o Estado passou a coordenador de iniciativas privadas. A privatização se impôs como a principal política estatal. Na área social, a privatização, complementada por políticas de descentralização, fragmentação e focalização (Neto, 1999; Boito Júnior, 1999, Laurell, 2000), constitui-se em importante instrumento viabilizador das estratégias governamentais de coesão societal e da educação de uma cidadania, “ativa e responsável”, baseada na prestação pelos indivíduos e por grupos de “serviços sociais”. (NEVES, 2005, p. 92).

O governo Lula tem como objetivo dar continuidade à execução de reformas, em especial daquelas que visam à desregulamentação das relações de trabalho (reformas da Previdência, trabalhista e sindical) e aprofundar o modelo da democracia representativa dentro dos limites burgueses.

Mas isso não se dá de forma determinista:

O Estado, não sem tensões e contradições, vem intensificando, com todos os instrumentos legais e ideológicos a seu dispor, o seu papel de educador, ou seja, de instrumento de conformação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa implementado pelos governos anteriores. O governo Lula da Silva vem-se propondo a realizar um pacto nacional ou, em outros termos, a submissão consentida do conjunto da sociedade às idéias, ideais e práticas da classe

que detém a hegemonia política e cultural no Brasil de hoje, por intermédio de sua reeducação técnico-ético-política. (NEVES, 2005, p. 95)

Em seu programa de governo, datado de 2002, Lula da Silva propõe a unificação das políticas focalizadas e fragmentadas adotadas por seu antecessor, de modo a evitar a superposição de ações, mas essa diretriz política não intenciona a alteração substancial das estratégias estatais de legitimação social.

A seguir vamos apresentar o quadro de configuração e materialização da política educacional com a perspectiva de construir um novo ser social.

## 2.2 Perspectiva da política educacional na “construção” de um novo ser social

O Brasil, por depender financeiramente de algumas agências internacionais, tem de seguir algumas diretrizes para a economia, para as políticas públicas em geral e, especificamente, para a educação. Isso ocorre para que o país possa contrair empréstimos. Entretanto, a adoção dessa política não é desprovida dos interesses internos dos grupos dominantes que buscam consolidar sua hegemonia e que têm, com base em seus projetos políticos, colaborado estreitamente com as agências internacionais, sugerindo formas de desenvolvimento e execução das políticas sociais, especificamente da educação. Bastaria para ilustrar essa prática recordar os signatários do Brasil durante o denominado Consenso de Washington<sup>4</sup> : Zélia Cardozo

---

<sup>4</sup> "Em 1989, no bojo do reaganismo e do tatcherismo máximas expressões do neoliberalismo em ação, reuniram-se em Washington, convocados pelo Institute for International Economics, entidade de caráter privado, diversos economistas latino-americanos de perfil liberal, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo norte-americano. O tema do encontro *Latin Americ Adjustment: Howe Much has Happened?*, visava a avaliar as reformas econômicas em curso no âmbito da América Latina. John Williamson, economista inglês e diretor do instituto promotor do encontro, foi quem alinhavou os dez pontos tidos como consensuais entre os participantes. E quem cunhou a expressão "*Consenso de Washington*", através da qual ficaram conhecidas as conclusões daquele encontro, ao final resumidas nas seguintes regras universais: 1. o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público; 2. Focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infra-estrutura; 3. Reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos; 4. Liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor; 5. Taxa de câmbio competitiva; 6. Liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando a impulsionar a globalização da economia; 7. Eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro; 8. Privatização, com a venda de empresas estatais; 9. Desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas; 10. Propriedade intelectual. Embora tivessem, em princípio, caráter acadêmico, as conclusões do Consenso acabaram tornando-se o receituário imposto por agências internacionais para a concessão de créditos: *os países que quisessem empréstimos do FMI, por exemplo, deveriam adequar suas economias às novas regras*. Para garantir e "auxiliar" no processo das chamadas reformas estruturais....., o FMI e as demais agências do

de Melo, Gustavo Franco, Perseu Arida, personagens ativos na formação do governo Collor.

Mello observa que essa dependência se intensificou a partir de 1985:

A política de reformas estruturais para os países que fazem parte da interdependência capitalista, mas estão em suas margens como periféricos, conduzidas pelo FMI e Banco Mundial em torno das condicionalidades para seus empréstimos e pacotes de ajuda para o desenvolvimento, intensificou-se a partir de 1985, interferindo na direção das políticas de desenvolvimento nacionais, estimulando a realização de processos de estabilização, liberalização do comércio, reforma tributária, reforma financeira, privatização, reforma trabalhista e reforma previdenciária (THORP, 2000, apud MELO, 2005, p. 72)

Melo (2005) afirma que, além dessas condições, há um plano geral desses organismos internacionais (FMI e BM), para também em consonância com associações (ONGs, Partidos, Igreja, Empresas) e Estado trabalharem em prol da cidadania ativa dirigindo as ações entre países e indivíduos na perspectiva de interdependência, de colaboração, evocando a imagem de uma sociedade harmoniosa, em que instituições sociais, comunidades e cidadãos participariam ativamente de seus destinos e de seu progresso e sucesso no mundo do trabalho a partir de suas habilidades e competências. Habilidades e competências que cada um, de forma individual, teria a responsabilidade de construir para si, convertida num capital de conhecimento.

De outra parte, uma das diretrizes a ser seguida pelo Estado, principalmente, dos países periféricos é a promoção de políticas compensatórias. Ainda que esse modelo seja de Estado “mínimo”, ele tem de assegurar e/ou evitar um esgarçamento total do tecido social, visando contornar a possibilidade de uma onda de “revoltas” e/ou “insurreições” dos contingentes populacionais desprovidos de condições mínimas de vida. Nesse contexto - no qual as frações da burguesia, isto é, a industrial, de serviços e financeira buscam internamente formas de exploração e controle sobre as classes trabalhadoras, externamente corroboradas pela intervenção dos organismos internacionais (dos quais, no caso do FMI, o Brasil é sócio) -, observa-se uma estratégia articulada na perspectiva de diluir a luta de classes e dar manutenção ao capitalismo como um projeto societário irreversível e/ou inevitável.

---

governo norte-americano ou multilaterais incrementaram a *monitoração* – novo nome da velha ingerência nos assuntos internos – das alterações “modernizadoras”. Em síntese, é possível afirmar que o Consenso de Washington faz parte do conjunto de reformas neoliberais que, apesar de práticas distintas nos diferentes países, está centrado doutrinariamente na desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira e redução do tamanho e papel do Estado. (Do livro: *Para conhecer o Neoliberalismo*, João José Negrão, pág. 41-43, Publisher Brasil, 1998) site: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/consenso.html><sup>44</sup>

Falleiros (2005), apoiada nas ideias de Gramsci, discute o consenso ou a adesão espontânea ao projeto societário em curso. Nessa proposição, o capitalismo vem ganhando a disputa hegemônica nas sociedades urbano-industriais contemporâneas, que não mais se caracterizam pela restrição do poder à aparelhagem estatal. Não só o Estado, mas também outros organismos privados de hegemonia ajudam nesse projeto societário, assim como a educação tem um papel estratégico na difusão dos conteúdos, habilidades e valores ligados a esse modelo de sociabilidade.

Para a composição de uma nova sociabilidade, há de se criar um novo homem, com determinadas características, tanto para o mundo do trabalho quanto para o mundo político. Homem este que seja flexível e saiba trabalhar em equipe, aponte soluções, tenha uma visão mais completa do processo produtivo, acredite ser ouvido dentro da empresa e se envolva em projetos sociais da empresa. Essas características, dentre outras, são esperadas para o mundo do trabalho. Com relação à nova sociabilidade, há uma repolitização da política. Projeta-se um homem que colabore, que se sinta responsável pelos problemas sociais, pelos problemas que o circundam em sua comunidade e acredite que depende dele tão somente a melhoria da sociedade. Um homem que não tenha condições de perceber que as condições sociais dadas ao humano estejam visceralmente ligadas ao poder econômico capitalista e a decisões de ordem da grande política. Falleiros e Neves deixam registrada essa perspectiva:

[...] a sociabilidade capitalista que despontou no Brasil nos anos 1990 vem demandando uma educação capaz de conformar o “novo homem” de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da “flexibilização” do trabalho e com um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política. [...] O “homem novo”, nessa visão de mundo, deve: sentir responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em sentido estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo. À escola, portanto, é transmitida a tarefa de ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania “de qualidade nova”, a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade, por intermédio do abandono da perspectiva de classe e da execução de tarefas de caráter tópico na amenização da matéria em nível local (...)  
(FALLEIROS, 2005, p. 211)

Essa conformação está se desenvolvendo não de forma linear e sem resistências, mas, tendencialmente, é essa a perspectiva que se desenha no horizonte. Ou seja, trata-se de uma ação orientada por uma concepção pedagógica que procura criar novas ancoragens teóricas e simbólicas responsáveis por estabelecer mediações entre sujeito e realidade social em uma perspectiva de conservação de relações sociais objetivando sua capacitação para a adaptabilidade ao denominado mundo do trabalho. E é disto que se trata a seguir.

### **2.3 O discurso do preparo educacional e da adaptabilidade ao mundo do trabalho**

As práticas escolarizadas da política educacional visam à adaptação do indivíduo à produção e à cidadania em curso. Essa perspectiva aparece textualmente nas finalidades do Ensino Médio:

Artigo 35 da seção IV da Nova Lei de Diretrizes e Bases: "O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL, 1998)

Como se percebe, a perspectiva educacional acima é de adaptabilidade e conformação; desconsidera-se o tratamento dos problemas, - do desemprego, da precarização do trabalho e da desigualdade social, dentre outros -, em sua raiz e os "soluciona" de maneira focada e/ou superficial.

Ramos (2002) aponta a contradição entre o que se discursa e o que realmente acontece. Revela a autora que sob a lógica capitalista a convergência entre racionalidade técnica e subjetividade é desafiada pela retração significativa dos empregos e pela configuração do mercado de trabalho nas sociedades atuais, que levam à degradação das relações de trabalho, pelo menos para uma grande massa da população mundial. A atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores *centrais* e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos em situações de crise ou de reestruturação

organizacional. Enquanto no centro estão os trabalhadores formados para o trabalho estratégico, a periferia divide-se entre o trabalho complexo e o trabalho simples, cuja destinação torna-se cada vez mais difícil em face da complexificação tendencial dos fundamentos da produção – tanto de bens quanto de serviços – acompanhada da simplificação ou da desespecialização na sua execução. Ou seja, ao capital interessam regiões possuidoras de mão-de-obra barata, destituída de direitos trabalhistas; e regiões provedoras, entre outros requisitos, de incentivos fiscais, condições que favorecem sua dinâmica de acumulação.

Ramos (2002) faz uma análise abrangente dessa problemática traçando o perfil do novo trabalhador e as condições de trabalho e, conseqüentemente, de sociabilidade. Analisa a autora que o aumento da flexibilidade das relações sociais de produção interna e externa às organizações produtivas é responsável por desatar essas relações de solidariedade da produção, baseia-se na polivalência, no diferencial de responsabilidades, carreiras e salários de uma mesma categoria, bem como no uso, por parte dos empregadores, de estratégias também diferenciadas de cooptação e estímulo à participação dos trabalhadores na produção. A flexibilidade externa, voltada a facilitar os ajustes da oferta da força de trabalho periférica, permite a desregulamentação das relações trabalhistas, que pode vir acompanhada de uma precarização baseada nos contratos temporários, de tempo parcial e na subcontratação. A conjugação desses tipos de flexibilidade fomenta a individualização do trabalho não só em termos técnicos, mas também em termos sociais, na medida em que coloca o conjunto de trabalhadores em situação de vulnerabilidade e de insegurança quanto à conquista e à manutenção do emprego.

Neves e Sant’Anna (2005) apontam a precarização das relações de trabalho e a desregulamentação dos direitos trabalhistas que vêm se constituindo em importantes pressupostos objetivos da desmobilização dos sujeitos políticos coletivos comprometidos até então com a contra-hegemonia.

A nova pedagogia da hegemonia atua no sentido de restringir o nível de consciência política coletiva dos organismos da classe trabalhadora que ainda atuam no nível ético-político para o nível econômico-corporativo. Mais precisamente, a nova pedagogia da hegemonia estimula a pequena política em detrimento da grande política, propiciando, contraditoriamente, à classe trabalhadora a realização da grande política da conservação. Vale lembrar, ainda conforme a orientação

gramsciana, que os movimentos em torno da pequena política traduzir-se-iam, exemplarmente, tanto no plano mundial quanto regional, em ações como projetos de auto-ajuda, estímulo a um conceito de cidadania restrita, ênfase em ações destinadas à valorização de demandas e espaços comunitários e locais, dentre tantos outros. (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p.35-36)

De outra parte, incursionando nessa temática, Angebaile faz um extenso levantamento de leis que precarizam o trabalho:

Ao estabelecer novos parâmetros para o trabalho voluntário, a Lei do Voluntariado introduziu maior “flexibilidade” nas relações entre o governo e organismos da sociedade civil, incentivando o crescimento desses criando um “novo tipo de “mão-de-obra”, instituindo um tipo específico de relação trabalhista precarizada.

Os organismos da sociedade civil podem estabelecer, também, relações trabalhistas regidas pela Consolidação das Leis do trabalho (CLT). Vale salientar que o trabalhador celetista não pode, contudo, prestar serviço voluntário à mesma instituição, sob pena de esse serviço ser interpretado como “hora extra não-paga”, expondo a empresa às sanções determinadas em lei.

Outra forma de precarização do trabalho nos organismos da sociedade civil é o trabalho temporário, ou seja, a contratação por serviço a ser executado. Essa forma de precarização do trabalho preexiste aos anos de neoliberalismo da Terceira Via, regulamentada pelas Leis do trabalho Temporário (nº 6.019/74, de 3 de janeiro de 1974) e dos Estagiários (nº 6. 494/77, de 7 de dezembro de 1977).

No entanto, essas legislações atualizaram-se para dar conta da nova configuração histórica. Assim, em 1998 foi sancionada a Lei do Contrato de Trabalho por Tempo determinado (nº 9.601/98, de 21 de janeiro de 1998, regulamentada pelo Decreto nº 2.490/98, de 4 de fevereiro de 1998), que, mesmo não sendo exclusiva para as organizações sem fins lucrativos, apresenta vantagens para o empregador, como a ampliação do prazo para contratação por tempo determinado e a possibilidade de redução de indenizações por rescisão antecipada de tais contratos, previstas nos Artigos 479 e 480 da CLT.

Uma outra expressão jurídica da precarização das relações de trabalho na atualidade é a Medida Provisória nº 1.709/98, de 6 de agosto de 1998 (originalmente editada e renovada sucessivamente), que dispõe sobre o trabalho a tempo parcial e o banco de horas e se estende a todos os trabalhadores, em todos os setores da economia. O trabalhador voluntário, assim como aquele que trabalha a tempo parcial, não dispõe dos direitos trabalhistas dos celetistas, nem tampouco desfruta dos direitos e deveres de um servidor público. Ironicamente, presta-se um serviço “público”, mas a relação entre empregado e empregador não se estabelece no campo do direito público. (ANGEBAILE, 2005, p.197-198)

Neves e Sant’Anna (2005) aprofundam a análise da superexploração da classe trabalhadora. O apelo à responsabilidade social de cada indivíduo, grupo ou comunidade, ponto focal da ideologia burguesa no atual processo de dominação, constitui-se em importante estratégia de minimização dos efeitos da superexploração a que está submetida boa parcela da classe trabalhadora mundial em consequência dos efeitos do desemprego estrutural e dos processos de precarização das relações de trabalho. Contraditoriamente, constitui-se também em importante mecanismo

mobilizador em uma sociedade em que a caridade representa, desde as origens, um valor fundamental.

Nesse contexto de formação de um novo tipo de trabalhador e de cidadão configuram-se as políticas públicas educacionais por meio de uma série de implantações de currículos, projetos e, principalmente, de sistemas avaliativos conforme analisaremos no tópico desenvolvido a seguir.

#### **2.4 Colocando em prática a reforma: o papel dos governos na implantação de sistemas de avaliação**

Para se colocar em prática as reformas educacionais, Falleiros (2005) afirma que ao MEC caberia o papel político-estratégico da definição, encaminhamento e aplicação das políticas educacionais, enquanto as secretarias estaduais e municipais de educação deveriam assumir papel estratégico-gerencial e as escolas, o papel gerencial-operacional, caracterizando, desse modo, uma estrutura administrativa bastante hierarquizada. Para certificar-se de que o processo da reforma educacional dera andamento de fato, foram instituídos sistemas de avaliação. Falleiros diz que, na outra ponta desse processo de recentralização, encontram-se os instrumentos de avaliação externos à escola, como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que, mais do que o controle da “qualidade” da educação, legitimam os parâmetros preestabelecidos no núcleo central da burocracia estatal.

A intenção de se produzir uma educação dentro das proposituras internacionais projeta ainda um outro aspecto, que no caso do Estado de São Paulo está posto em andamento: a uniformização das competências e habilidades a serem desenvolvidas. Isso está sendo materializado, por exemplo, por meio da implantação de um jornal que foi trabalhado por todas as escolas estaduais de São Paulo, nos primeiros quarenta e dois dias letivos de 2008. Além dessa uniformização entre as escolas, há de se ressaltar que existe ainda uma uniformização de séries quanto ao conteúdo dos jornais elaborados para as segundas e terceiras séries do Ensino Médio,

por exemplo, que é o mesmo, assim como, há alguns textos e atividades comuns para as três séries. O que vai reforçando nossa análise de que a área de Português está sendo utilizada como instrumento, ou ainda como mediação para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica utilitarista e/ou funcional. No caso específico da área de Língua Portuguesa, não encontramos, por exemplo, a abordagem das escolas literárias, por exemplo, no caso do Modernismo, não é colocada sua terceira fase. A perspectiva dos agentes sociais que promove a materialização da reforma educacional é que se trabalhe mais com pesquisas em livros ou internet, conforme orientação que vem nos cadernos. Não temos nada contra se promover pesquisas, mas nossa preocupação é que a pesquisa seja orientada sem maiores problematizações. A teoria e os exercícios com relação à norma padrão não aparecem então não é mencionada a apropriação da norma padrão. Alguns exercícios propostos podem ser resolvidos através da leitura dos textos e alguns deles solicitam opinião pessoal. Também foi implantado, inicialmente como proposta, em 2008, e neste ano (2009), como currículo, um “Caderno do Professor” para todas as disciplinas. No caso do Caderno de Português, há as competências e habilidades a serem trabalhadas, tais como aparecem nos dois documentos analisados a seguir; e não há propriamente indicação de conteúdo. Este aparece como pretexto para o desenvolvimento de competências e habilidades. Neste ano, vieram cadernos para os alunos, chamados de “Caderno do Aluno” contendo atividades que não possuem, em sua grande maioria, textos como subsídios. Há uma fragmentação dos assuntos e muitos exercícios com perguntas voltadas para as apreciações pessoais do aluno e indagando o que ele faria em determinadas situações – problema.

Quanto à produção textual do “Caderno do Aluno”, da terceira série do Ensino Médio, no primeiro volume de 2009, houve duas reescritas de bilhetes, resenha de música e a criação de quadrinhos. Já no segundo volume, apareceu uma pequena parte teórica do que é uma produção textual dissertativo-argumentativa acompanhada da produção sobre “trabalho infantil”. No volume três, aparece uma proposta de produção textual sobre o “trabalho”. No ano de 2008 houve quatro volumes, neste ano (2009), serão três. No ano de 2008, no quarto bimestre, houve uma proposta para o aluno pensar em seu futuro, o que foi denominado “projeto de vida” e esse projeto foi

cahmodo de gênero textual. O aluno teria de se expressar oralmente e depois por escrito sobre seus projetos de estudo, de vida profissional, pessoal e político-social. Entre as atividades estava produzir um discurso de formatura. Descrevemos mais detidamente o quarto bimestre porque esse conteúdo foi colocado como proposta de redação do SARESP 2008. Nela, o aluno tinha de refletir o que deveria ser levado em consideração na escolha de uma profissão. Dessa forma, podemos concluir que está havendo um processo de “amarração” do trabalho do professor aos sistemas avaliativos.

No 4º bimestre de 2008, efetivamente houve uma grande quantidade de perguntas de cunho pessoal, voltadas para projetos individuais, como por exemplo: “Quem da classe já sabe o que vai fazer depois que terminar o Ensino Médio?”, “Como vocês gostariam de estar vivendo daqui a dez anos?”, “Mas, essa idéia surgiu como?”, “Esse pensamento é seu ou você copiou de algum relato?”, “Qual (is) o (s) propósito (s) de sua vida?”, “O que será necessário para isso?”, “O seu futuro influencia o futuro de outras pessoas? Como?”, “Devemos pensar no futuro apenas em termos de profissão ou de dinheiro?”

Podemos observar que, com essas atividades e propostas de produção textual, que há uma intenção em desenvolver uma individualidade. O que pode ser associado à construção de uma individualidade que se responsabilize por seu destino e pelos destinos dos outros nesta sociedade. Lima e Martins (2005) analisando o “individualismo com valor moral radical”, presente no ideário neoliberal, destaca que essa concepção de indivíduo implica uma abstração da condição histórica do homem, sua atomização diante da realidade, ou ainda, sua negação enquanto síntese de um processo dinâmico determinado pelas condições objetivas e subjetivas que envolvem a produção de sua própria existência.

Os efeitos dessa nova concepção de homem que interage dentro da nova sociedade é a perda da perspectiva da totalidade, a perda da possibilidade de projetar uma mudança realmente estrutural, que vise a uma vida coletivamente melhor, alcançada por reivindicações de fato e não por prestações de serviços sociais que não abalam a estrutura capitalista.

O novo homem precisa assimilar que seu desenvolvimento e suas condições sociais dependem única e exclusivamente dele; que não estão ligadas às condições dadas a ele na esfera política e econômica; e a prender que as diferenças sociais se perfazem por diferenças pela capacidade individual, do chamado “capital humano”, “você não chega lá, porque não quer”.

Como, então, nesse contexto, desenvolver a aprendizagem mediada pela produção de textos, na área de Língua Portuguesa?

Limitamo-nos aqui a atentar para os chamados temas transversais, por estarem presentes na maioria das propostas de Redação do ENEM, inclusive alguns já estão se repetindo, como foi o caso do tema do Meio Ambiente, presente em 2001 e em 2008.

A orientação teórica para construir os textos sobre esses conteúdos (temas transversais) é ideológica, uma vez que não conduz as causas, consequências e, principalmente, formas de superação do problema. Não há uma perspectiva da construção histórica desses temas. Aliás, a perspectiva está muito mais voltada para ações individuais de superação do que propriamente para uma alternativa coletiva. Há um hibridismo de discursos em sua tessitura. Chega-se até a mencionar a desigualdade social na maioria da abordagem dos temas, mas não se abordam as múltiplas determinações do problema.

Essa atomização dos problemas que devem ser trabalhados pela escola vem sendo coerentemente fomentada pela burguesia hegemônica no seio da sociedade civil com a finalidade de que essa proposta se estenda e dê continuidade com a ajuda da escola. Nesse contexto:

São cada vez mais numerosos os grupos de defesa dos interesses de mulheres, homossexuais, crianças, jovens, terceira idade, raças e etnias e valorização da paz e da ecologia. Para Wood (2003), o capitalismo é indiferente às identidades sociais das pessoas que explora, mas tem a capacidade de usar e de descartar opressões sociais particulares. Ele é capaz, portanto, de aproveitar em benefício próprio toda a opressão extra-econômica que esteja histórica e culturalmente disponível em qualquer situação. Tais legados culturais podem promover a hegemonia ideológica do capitalismo ao mascararem sua tendência intrínseca de criar subclasses. (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 36)

Em nossa visão, essas lutas são pertinentes e devem continuar a ocorrer, mas, ao lado delas, deve existir a luta mais universal que advém da relação contraditória e antagônica entre trabalho e capital.

Outra prova da materialização das proposituras educacionais que surgiram nos anos 1990, daí, no Estado de São Paulo, é com relação ao SARESP. A Secretaria de Educação disponibilizou em seu endereço eletrônico e orientou os ATPs (professores que orientam professores) a divulgarem as competências e a habilidades que seriam exigidas na prova de 2008. A Secretaria de Educação aplicou, nas escolas estaduais, no ano de 2008, uma avaliação como forma de simulado do SARESP e outra como forma de simulado do ENEM. Para a correção das redações de ambas, foram enviados aos professores de Português os critérios de correção do ENEM. Dessa forma, podemos perceber que a amarração das propostas educacionais está sendo posta em prática imediatamente na unidade escolar, fazendo com que os professores, de certa forma, tenham suas atividades pedagógicas muito direcionadas.

Essa observação parece se contrapor àquela que registramos no início desta dissertação: dissemos que o professor de português “desfruta” de uma “certa” liberdade com relação ao trabalho de produção de textos. Porém, isso parece estar mudando, uma vez que está havendo uma interferência mais direta em seu trabalho. Neste ano de 2009, na Diretoria de Ensino de Votorantim, no primeiro semestre, foram enviadas quatro propostas de produção textual para o Ensino Médio. Na primeira produção, as três séries tinham de produzir um relato de experiência pessoal, que os organizadores desta atividade chamaram de relato de vida, ou seja, cada aluno tinha de produzir uma narrativa de algo que tivesse ocorrido com ele. Na segunda, foi pedido um artigo de opinião sobre o *toque de recolher* que está ocorrendo em algumas cidades. A proposta veio com uma notícia de jornal informando quais cidades teriam o toque de recolher e alguns depoimentos. Na terceira, a proposta da primeira série era para que os alunos produzissem uma notícia sobre algo que tivesse ocorrido na escola que ele considerasse interessante e para as segundas e terceiras séries veio uma proposta de redação dissertativa com a proposta “Desenvolvimento científico-tecnológico e desenvolvimento humano são compatíveis?”. A proposta acompanhava como texto estímulo o poema “Genocídio”, de Emanuel Marinho. E a quarta propunha um artigo

de opinião, para todas as séries, sobre a lei que proíbe o cigarro em locais fechados e espaços públicos, no Estado de São Paulo. Segundo as coordenadoras da escola estaduais pertencentes àquela diretoria, essa atividade seria obrigatória. Seriam selecionadas as redações de uma classe de cada série para serem enviadas à Diretoria de Ensino. As redações seriam aplicadas sem interferência ou problematizações dos professores.

Com relação aos critérios de avaliação da produção de redação, há no caderno da segunda série do Ensino Médio e da terceira série, os mesmos que aparecem no ENEM. A respeito desse critério de correção da prova de Redação, lembramos que ele é amplamente divulgado através de folheto para o aluno que vai fazer o ENEM, circula na imprensa, é de fácil acesso na Internet, entre outros. Até concordamos que devam ser divulgados os critérios de avaliação, porém o que nos preocupa é que o professor acaba, de certa forma, restringindo seu trabalho, direcionando-o. Isso não está acontecendo somente com essa avaliação, mas com outros tipos de avaliações e projetos. Esta proposição, a nosso ver pode ir, de certa forma, cerceando, limitando o trabalho do professor, em outras palavras, interferindo em sua autonomia, como aponta Contreras:

A determinação cada vez mais detalhada do currículo a ser adotado nas escolas, a extensão de todo tipo de técnicas de diagnóstico e avaliação dos alunos, a transformação dos processos de ensino em microtécnicas dirigidas à consecução de aprendizagens concretas perfeitamente estipuladas e definidas de antemão, as técnicas de modificação de comportamento, dirigidas fundamentalmente ao controle disciplinar dos alunos, toda a tecnologia de determinação de objetivos operativos e finais, projetos curriculares nos quais se estipula perfeitamente tudo o que deve fazer o professor passo a passo ou, em sua carência, os textos e manuais didáticos que enumeram o repertório de atividades que professores e alunos devem fazer. Etc. (Jiménez Jaén, 1988). Tudo isso reflete o espírito da racionalidade tecnológica do ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa. (CONTRERAS, 2002, p. 36)

Embora achemos que o professor tem uma relativa autonomia em sala de aula, tem-se de tomar determinados cuidados, porque a prova do ENEM pode viabilizar acesso à bolsa do PROUNI<sup>5</sup>. Portanto, o professor tem de direcionar suas ações

---

<sup>5</sup> O Prouni (Programa Universidade para Todos) é um projeto do governo federal que tem como objetivo reservar vagas em instituições privadas de ensino superior para alunos de baixa renda. O programa foi regulamentado por meio de MP (medida provisória) publicada no "Diário Oficial" da União no dia 13 de setembro. O projeto é destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e parciais de 50% (meia-bolsa) para cursos de graduação tradicionais (duração de quatro anos) e sequenciais de formação específica (dois anos). <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16354.shtml><sup>5</sup>

pedagógicas para esse modelo, uma vez que, se fugir muito dele, pode acabar “prejudicando” o desempenho do aluno pleiteante de Bolsa.

As competências avaliadas expressam-se por meio de habilidades correlacionadas, que são tomadas como critérios de desempenho. O desempenho é qualificado de acordo com as premissas teóricas referentes à cognição humana na fase de desenvolvimento próprio à idade com que regularmente se conclui o ensino médio (jovens e adultos). Essa qualificação é expressa como insuficiente a regular; regular a bom; bom a excelente.

Outro elemento de amarração para a implantação e a consolidação das reformas educacionais, pode ser visto por meio de uma ficha de avaliação utilizada pelo Conselho de série-classe, ao final de cada bimestre, com o preenchimento de uma ficha individual que analisa determinados itens. A Secretaria do Estado de São Paulo mensura o rendimento escolar de zero a dez, numericamente, portanto. Mas propõe, paralelamente, a esse sistema, essa ficha de avaliação do aluno que tendencialmente pode ter dois objetivos. Um é assegurar uma educação comportamental e, outro, de certa forma, é controlar o trabalho do professor, através de mais uma burocracia e buscar resultados práticos para que o aluno continue a aprender:

A nova pedagogia proposta, chamada por seus autores e implementadores de “pedagogia de resultados”, vem buscando vincular o currículo ao sucesso do aluno, por intermédio de “[...] uma abordagem prática, vinculada a trabalhos que irão preparar cidadãos para entender situações novas e para adquirir novos conhecimentos (aprender a aprender), que é, justamente, a capacidade de adaptação a novas situações numa sociedade em constante mudança.” (SILVA, 2001, apud, FALLEIROS, 2005, p. 220)

Retornando à ficha de avaliação, aparecem alguns elementos, como: ser pontual, ter assiduidade, ser organizado quanto a tarefas, trabalhar individualmente ou em grupo, ter capacidade de ler e produzir gráficos, tabelas, manuais, produzir documentos com clareza ligados à funcionalidade da empresa, ter liderança, criatividade e, principalmente, capacidade de apontar soluções para os problemas apresentados. Os professores têm de avaliar os alunos com esses critérios. Depois desse trabalho realizado, a coordenadora da escola tem de digitar essas informações

na Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP) para ficar registrado.

Alguns desses elementos já vinham sendo trabalhados pelas escolas, porém o último se perfaz como um elemento novo, como uma exigência mais apurada, nesse processo de reforma. Parece haver uma tendência de minimização da apropriação do conhecimento historicamente acumulado, do saber articulado e socialmente significativo. E uma maximização de processos que tendem para a formação da individualidade em si, potencializada por competências e habilidades voltadas para o enfrentamento de situações-problema circunscritas à conservação da realidade social em pauta, conforme observado no início deste capítulo a partir das contribuições de Duarte (1999).

Não temos nada contra essas competências, mas elas tendem a limitar o desenvolvimento pleno do indivíduo, uma vez que, em nosso entendimento, os alunos devem apropriar-se dos conhecimentos historicamente acumulados, expressão das objetivações genéricas, isto é, filosofia, política, arte, dentre outras. Nossa visão é que haja uma escola como a que foi projetada por Gramsci, acompanhada de um desenvolvimento científico, com possibilidade de participar politicamente, entrar em contato com arte mais elaborada etc.

Falleiros adverte sobre um ensino voltado para competências:

Nos dias atuais, o novo homem a trabalhar e (com)viver, de acordo com o projeto educacional da Terceira Via no Brasil, deve ser formado psicologicamente e socioafetivamente de acordo com as seguintes competências: “[...] saber agir e reagir com pertinência; saber combinar os recursos e mobilizá-los num contexto; saber transferir, saber aprender e aprender a aprender; saber se engajar. Portanto, são as capacidades de ordem psicológica, muito mais que as de ordem técnica, aquelas intensamente solicitadas.” (FALLEIROS, 2005, p. 222)

Com tantas fiscalizações e amarrações do poder estatal na proposição de ensino aprendizagem, isso acarreta mudanças nos meios e nos fins do trabalho do professor, como alerta Selma Garrido Pimenta na apresentação da obra *A autonomia de professores*, do professor José Contreras:

Nessas políticas, os professores também adquiriram centralidade, o que se constata pelo refinamento dos mecanismos de controle sobre suas atividades, amplamente preestabelecidas em inúmeras competências, conceito esse que está substituindo o de saberes e conhecimentos (no caso da educação) e o de qualificação (no caso de trabalho). Não se trata de mera questão conceitual. Essa substituição acarreta ônus

para os professores, uma vez que o expropria de sua condição de sujeito do seu conhecimento. (PIMENTA, 2002, p. 21)

Parece haver uma tendência geral nas propostas educacionais de que o professor trabalhe mais com informações, trabalhe mais como um orientador de tarefas que podem ser realizadas sem maiores problemas. Há um discurso que perpassa grande parte da sociedade, segundo o qual, a pessoa tem de dominar muita informação, cabendo à escola trabalhar nessa perspectiva, “acompanhar o mundo lá fora”, um mundo de rápidas mudanças. Essa ênfase esbarra no verdadeiro papel do professor que é trabalhar com conhecimento, com teorias que deem conta da realidade. Mas é bom que se alerte que esse tipo de procedimento didático não é destinado a todas as classes sociais, mas, principalmente, ao público da educação básica da escola pública, pertencente em sua maioria à classe trabalhadora, que, de acordo com a burguesia, precisa de uma determinada educação. Em contrapartida, é possível perceber que instituições particulares de ensino destinadas à formação dos quadros dirigentes da sociedade, sem abandonar o ensino por competências, centram seus projetos pedagógicos num currículo orientado por conhecimentos de significativos conteúdos.

Toda essa reformulação da educação repercute no trabalho do professor:

Reconhecendo, no entanto, a quantidade e a velocidade das informações na sociedade de hoje, cabe estabelecer a diferença entre informação e conhecimento. Conhecer é mais do que obter as informações. Significa trabalhar as informações, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social. Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa primordial da escola. Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores é trabalho para o professor e não para o monitor. Ou seja, para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. O que supõe uma sólida formação. Ao contrário, o que as políticas de governo estão colocando para a formação de professores é a redução dos saberes necessários ao exercício da docência em competências técnicas. (PIMENTA, 2002, p. 18)

Falleiros observa que a prática educacional em curso que intervém no trabalho do professor objetiva o desenvolvimento de competências:

De acordo com os PCN, as competências configuram-se numa série de prerrogativas individuais que os alunos terão de desenvolver para exercerem suas futuras atividades profissionais e sociais na chamada “sociedade tecnológica”. Nessa proposta, a concepção teórico-metodológica pautada na psicologia genética tem papel fundamental, na medida em que aponta para um acompanhamento dos

avanços cognitivos de cada aluno do desenvolvimento das tais competências. Também se destaca que, na reestruturação curricular, os saberes ligados às experiências pessoais são considerados pontos de partida para a aprendizagem. (FALLEIROS, 2005, p. 228)

Para Falleiros (2005), o enfoque nas competências é proposto objetivando a adaptação dos novos homens às instáveis condições sociais e profissionais que marcam o início deste milênio. Ela compartilha as análises de Rodrigues (2001), quando ele ressalta que “apesar da importância dada ao conhecimento, à ciência e tecnologia, não é esta a dimensão que irá ganhar prioridade nas propostas para o ensino básico”. Prossegue a autora esclarecendo que consoante reza o projeto mais amplo que visa à adaptação de tecnologia pelos países de capitalismo periférico, os PCNEM enfatizam a formação para uma certa cidadania e uma preparação básica para o trabalho, sem nenhum destaque ao aprofundamento dos estudos acadêmicos nas diferentes áreas do conhecimento.

Essa falta de aprofundamento científico pode ser entrevista, por exemplo, na prova de redação do ENEM de 2007, cuja proposta foi “O desafio de se conviver com a diferença” em que há uma defesa de grupos étnicos em detrimento de uma luta para libertação e universalização do indivíduo, por meio da eliminação da expropriação do trabalho pelo capital. Na proposta, entretanto, não se questiona como essa realidade é produzida historicamente, a que interesses o racismo e preconceito atendiam e atendem. Novamente, como já dissemos anteriormente, as lutas têm de ser isoladas, pontuais, pois devemos aprender a conviver com as diferenças culturais, desconsiderando a condição social, política e econômica “dos diferentes”. Outro exemplo, nessa mesma linha, é a proposta de 2005 também do ENEM, sobre trabalho infantil. Nela, também se explora um aspecto pontual do trabalho, sem levar em consideração suas determinações políticas e econômicas que fazem com que crianças tenham de trabalhar, ainda que no final de um dos textos estímulo dessa proposta, aparece, de forma muito superficial, a questão do capitalismo contemporâneo. Além das propostas aparecerem de forma pontual, há uma outra tendência que vem ocorrendo, com relação ao que se espera das soluções, que estão sendo também, de certa forma, direcionadas. Pode-se observar isso na redação de 2008, em que o aluno teve de optar por apenas uma proposta de solução que a banca examinadora sugeriu.

Outro aspecto que está presente nos textos estímulo de Redação do ENEM é a questão legal, muitos deles apresentam as leis que são atribuídas ao Estado. Mas sempre no aspecto legalista da atribuição do Estado, abstraindo as relações sociais e apresentando-o como um aparelho que atende a interesses universais. Podemos ver isso nas propostas de 2000, sobre os direitos do menor e do adolescente, em 2004, sobre como garantir a liberdade da informação e evitar abusos nos meios de comunicação, e, em 2005, com a questão do trabalho infantil. Com essa estratégia de perspectiva de soluções de consenso, que está em curso, em que o Estado e a sociedade civil têm de resolver as questões sociais, evita-se questionar o núcleo das relações sociais que é o trabalho e a relação de expropriação do trabalhador pelo capital.

Essa estratégia de sempre se optar por temas muito pontuais, como já foi dito, acaba reforçando lutas particularizadas de um determinado grupo, que se desligam da condição que perpassa a maioria da população: ser força de trabalho e da luta de classes. Como afirma Wood:

Para essa autora (Wood), o capitalismo sobreviveria à eliminação de todas as opressões específicas, mas não sobreviveria, por definição, à erradicação da exploração de classe. As lutas concebidas em termos exclusivamente extra-econômicos, portanto, não representam em si mesmas, um perigo fatal para o capitalismo. Podem, inclusive, ser funcionais à estabilização da hegemonia burguesa. Politicamente, portanto, a organização desses grupos acaba por, contraditoriamente, desviar a atenção de importantes segmentos da classe trabalhadora da reflexão sobre os mecanismos de expropriação e exploração a que são submetidos, ao mesmo tempo em que reforça o individualismo como valor moral radical, uma vez que reúne indivíduos para tratar de seus problemas específicos, desvinculados das questões sociais gerais. (WOOD apud NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 36)

Diante das tendências educacionais em curso, implantadas por meio das reformas dos anos 90 do século XX e dos planos educacionais estaduais postos em prática, concluímos que há várias formas de articulação para assegurar a construção de um novo tipo de trabalhador e conseqüentemente de um novo ser social que atenda às necessidades da hegemonia burguesa em curso.

No capítulo a seguir, examinaremos quais são as concepções educacionais que tendem a formar e conformar esse indivíduo (trabalhador e cidadão), por meio de dois documentos oficiais que trabalham com a proposta do ENEM. Neles, buscamos

investigar: Quais são suas concepções pedagógicas? E que indivíduo tendem a formar?

### 3 EXAMINANDO A PROPOSTA DO ENEM

Neste Capítulo, examinamos dois documentos oficiais referentes ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído em 1998, pelo governo federal. O primeiro é de 2006, e foi denominado: *ENEM Exame Nacional do Ensino Médio - Fundamentação Teórico-metodológica*. O outro, datado de 2007, intitula-se: *Eixos Cognitivos do ENEM*. Cabe registrar que o ENEM é realizado anualmente no mês de agosto, contudo, neste ano de 2009, ele será realizado em outubro, para todos os alunos que cursam a terceira série do Ensino Médio ou para os que já estão formados. A prova tem um caráter voluntário e/ou facultativo, mas é por meio dela que os alunos das escolas públicas podem pleitear bolsa de estudos do Programa Universidade para Todos (PROUNI) instituído em 2005 pelo Governo Federal do Brasil, oferecendo bolsa de estudos a alunos de baixa renda. Além disso, a nota obtida pelo aluno no ENEM pode ser utilizada para a composição da nota dos exames vestibulares, classificatórios para o ingresso nas universidades públicas ou privadas.

Examinaremos os documentos supracitados para discernir o modelo pedagógico proposto buscando rastrear sua concepção de educação e de formação do indivíduo. Embora estes documentos sejam relativamente recentes, observa-se que sua concepção e práticas pedagógicas já vêm sendo disseminadas de várias formas, por meio de encontros pedagógicos, em que Assistentes Técnico Pedagógicos (ATPs) orientam coordenadores e professores sobre as práticas pedagógicas das competências e habilidades.

Nossa intenção, ao apresentar de forma sintética estes documentos se dá para podermos cotejar o trabalho de produção textual realizado pelos professores de português com os elementos e critérios de correção da prova de Redação do ENEM.

Primeiramente, faremos uma síntese dos documentos e, em seguida, uma apreciação crítica.

Os artigos dos dois documentos serão apresentados, por temas recorrentes com algumas peculiaridades que forem relevantes. A elaboração desses documentos tem significativa presença do professor Lino de Macedo. Os autores dos dois documentos assim se pronunciam e orientam as práticas pedagógicas, diante de algumas mudanças sociais.

### **a) Contextualização as mudanças educacionais**

Para justificar as mudanças educacionais, os autores dos documentos *ENEM Exame Nacional do Ensino Médio - Fundamentação Teórico-metodológica e Eixos Cognitivos do ENEM* apontam as inovações tecnológicas, a globalização e as mudanças no processo produtivo e apresentam um ensino baseado em competências e habilidades, para acompanhar essas mudanças. Torres (2006) caracteriza a sociedade atual, a qual impõe novos desafios que exigem soluções mais sofisticadas, como sendo uma sociedade tecnológica e globalizada, que cobra dos indivíduos atualização permanente tanto no mundo da escola como no mundo do trabalho. A autora corrobora com Macedo (2002) no sentido de que a vida hoje pede a mobilização de recursos e a prática de ações que se organizem também a partir de um tempo futuro, tal é a velocidade com que somos surpreendidos pelas novidades tecnológicas, pelas descobertas científicas, pelos novos modelos teóricos e pela constante reorganização do cenário sócio-político-econômico que se configura entre os diferentes países e nações.

Depois de uma pequena contextualização, os autores fazem uma avaliação das práticas pedagógicas que estavam em curso, antes de suas proposições. É o que analisaremos no tópico a seguir.

### **b) Crítica às práticas educacionais realizadas antes da Reforma**

Antes de apresentar as novas proposituras das práticas educacionais, de uma maneira geral, há uma crítica ao que vinha sendo realizado nas escolas. Macedo (2006) avalia que a grande questão escolar da aprendizagem – exclusiva ou preferencial – era e vem sendo: a aquisição de conceitos; a visão de que conhecer é acumular conceitos; de que ser inteligente implicava articular logicamente grandes ideias, ou ainda, de estar informado sobre grandes conhecimento. Tais visões dominavam a escola. E dar aula podia ser para muitos professores um exercício intelectual muito interessante. Entretanto, é precisamente nesse contexto que muitos alunos não conseguem aprender, nem se sentem estimulados a pensar, pois sua participação nesse tipo de aula não é tão ativa quanto poderia ser. Para Macedo, essa forma de competência, conhecer e acumular conceitos, continua sendo valorizada, principalmente, no meio universitário. Torres (2007) afirma que preparar os alunos para o enfrentamento da nova realidade implica superar o modelo tradicionalista de ensino calcado na transmissão e memorização de conteúdos.

Adotando a mesma perspectiva de Macedo (2006), Teixeira (2007) avalia que essa mudança na perspectiva educacional se dá pela necessidade de superar a ênfase na instrução e privilegiar a aprendizagem; considerando que a transmissão do conhecimento não é tarefa exclusiva da escola. Na compreensão de Torres (2007), é necessária a mudança da educação que leve em conta esse ponto de vista educacional, e isto implica o compromisso com uma revisão curricular e pedagógica que supere o modelo da simples memorização de conteúdos escolares, modelo que hoje se mostra insuficiente para o enfrentamento da realidade contemporânea; trata-se de propor um modelo educacional que esteja voltado para o desenvolvimento de um conjunto de competências e de habilidades.

Na mesma perspectiva de análise de Macedo e Teixeira, Dias (2007) tece a crítica sobre os processos avaliativos realizados até então, dizendo que, tradicionalmente, os processos avaliativos escolares no Brasil caracterizam-se por uma excessiva valorização da memória e dos conteúdos “em si”, reforçando a crença, segundo a qual, conhecer é dispor de um repertório de respostas-padrão a problemas já conhecidos. A avaliação, neste contexto, é a simples constatação desse repertório.

A maioria dos autores vai apresentar, como referencial teórico para as novas configurações educacionais, o construtivismo piagetiano que será apresentado no item abaixo.

### **c) Base teórica: Construtivismo de Piaget**

Os autores dos dois documentos referenciam seu universo teórico no construtivismo piagetiano. Macedo (2006) recorre ao referencial de Piaget sobre a aprendizagem significativa. A aprendizagem significativa instaura na escola uma condição fundamental para a busca de conhecimento: a do desejo e da devoção; do desejo como fim ou direção e da devoção como meio ou instrumento. Macedo apresenta também a questão da autonomia como princípio didático. Segundo o autor, Piaget desenvolve o tema da autonomia a partir de três princípios metodológicos: 1) ativo, 2) de autonomia ou autogoverno e 3) de trabalho em equipe ou de cooperação. A ênfase de Macedo recai em conceber a autonomia como método pedagógico, isto é, a autonomia permite, desperta, favorece, promove, valoriza e exercita o poder de pensar da criança.

Teixeira (2007) também é afinada com as ideias de Piaget sobre competência, desenvolvimento cognitivo e estruturas lógicas. A respeito da origem das competências cognitivas, Teixeira posiciona-se a favor da abordagem piagetiana e explica: que, diferentemente de Chomsky, Piaget (1983) discorda do caráter inato dessa organização e enfatiza a sua dimensão adaptativa. Piaget sustenta que a progressividade do desenvolvimento mental se apoia num processo de construção, no qual interfere um mínimo de 'pré-formações' e um máximo de auto-organização. A competência, nesse sentido, "diz respeito à construção endógena das estruturas lógicas do pensamento que, à medida que se estabelecem, modificam o padrão da ação ou adaptação ao meio e que Malglaive (1995) denomina de estrutura das capacidades" (TEIXEIRA, 2007, p. 12).

A autora reconhece que a abordagem de Piaget teve como preocupação mostrar a universalidade das estruturas lógicas. Mesmo afirmando que todo conhecimento se dá em um contexto social e descrevendo o papel entre os pares como

fundamental para o desenvolvimento do raciocínio lógico, essa investigação não privilegiou a forma de atuação do contexto social ou das situações relativas ao desenvolvimento das competências cognitivas. E prossegue seu exame do conceito de competências destacando que muitas das contribuições da sociologia e da antropologia vêm mostrando as relações entre contextos culturais e cognitivos.

Teixeira, ancorando-se na teoria de Piaget, que concebe a inteligência humana como o resultado de um processo de adaptações progressivas, explica que existem estruturas específicas para o ato de conhecer responsáveis pela produção do conhecimento necessário e universal. Essas estruturas não se encontram prontas no organismo quando do nascimento do sujeito, mas são construídas ao longo da vida em uma constante interação. Essa interação é caracterizada como um processo de adaptação ou troca constante com o meio. Na relação sujeito e meio ou objeto do conhecimento: de um lado há a ação do sujeito sobre o meio – no sentido de que é o sujeito que assimila (incorpora, decompõe, relaciona, analisa); do outro, uma ação do meio ou do objeto sobre o indivíduo, porque responder aos problemas que o meio coloca supõe satisfazer minimamente suas condições. Assim, o sujeito precisa reorganizar os elementos de que dispõe, fazendo variar seus esquemas mentais, ou seja, acomodá-los em função das exigências que o meio lhe faz.

Teixeira nega a perspectiva empirista do conhecimento. Conhecer é assimilar, sendo a assimilação cognitiva um processo de construção de novos esquemas cognitivos em função dos precedentes ou de acomodação aos anteriores. Assimilar equivale a estruturar. A autora descreve o percurso do desenvolvimento da inteligência dos primeiros meses até os dezesseis anos proposto por Piaget. Nos primeiros meses, todo conhecimento se faz com base nos esquemas de ação sensório-motora, cujas coordenações permitem o aparecimento da inteligência prática. Com o advento da possibilidade de diferenciar significantes e significados, surge a função simbólica e o universo do pensamento se expande intensamente, demandando uma nova estruturação. Por volta dos sete anos, uma nova descentração marca um outro nível de desenvolvimento do pensamento: o das operações que estabelecem vinculações mais claras e objetivas quanto às classes, séries e números. O pensamento passa a coordenar as ações num sistema de base lógica, ou seja, que faz uso da

reversibilidade, da transitividade, da recursividade e da reciprocidade de relações. Apoiada em Macedo e Torres (2002), Teixeira explica que, nesse período, o pensamento começa a construir sistemas, embora parciais, os quais gradativamente se integram e abrem novas possibilidades, permitindo outra diferenciação: a do pensamento lógico-formal. Diferente do pensamento infantil, o pensamento lógico-formal constrói teorias. O processo do desenvolvimento cognitivo do indivíduo, de acordo com Piaget, dá-se em cada nível de desenvolvimento, à medida que o sujeito procura estabelecer relações. Ao longo do desenvolvimento, o sujeito constrói sistemas de significação que inicialmente são práticos, depois simbólicos e, por último, operatórios.

Dias (2007) também apresenta a noção de competências e habilidades na prática educativa e posiciona-se a favor da teoria piagetiana. A autora mostra as fases de Piaget e apresenta a faixa dos 15-17 anos, média de idade dos alunos do Ensino Médio. Esse período é o das operações formais, nele a criança ou adolescente desenvolve o raciocínio hipotético dedutivo. É nesse período que o pensamento científico torna-se possível, manifestando-se pelo controle de variáveis, teste de hipóteses, verificação sistemática e consideração de todas as possibilidades ao analisar um fenômeno. A inversão entre o real e o possível constitui a base do pensamento hipotético dedutivo próprio das operações formais. O raciocínio do adolescente pode agora ser exercido sobre enunciados puramente verbais ou sobre proposições. Nesse período, o adolescente torna-se capaz de estabelecer relações entre relações.

Dias (2007) recupera a afirmação do próprio Piaget de que sua teoria é incompleta e/ou inacabada e atenta para as críticas a essa teoria. A principal das críticas recai sobre a generalidade das operações cognitivas e a desconsideração do papel central dos contextos socioculturais na utilização e demonstração do uso dessas operações pelo indivíduo. A crítica da maioria dos autores que Dias mostra refere-se à informação de que o contexto e a interação social pareceriam ter um papel mais importante na emergência das habilidades cognitivas do que aquele dado por Piaget. E observa que o próprio Piaget, em 1972, questionava se as situações e tarefas que ele utilizava para detectar a existência das operações formais seriam realmente aplicáveis

tanto aos sujeitos que se encontravam na escola como áqueles que estão fora dela, exercendo atividades profissionais.

Diante dessas críticas, Dias defende a ideia de que as provas do ENEM estão baseadas nas competências que os indivíduos desenvolvem e que:

[...] estas competências são descritas nas operações formais da teoria de Piaget, tais como, a capacidade de levantar todas as possibilidades para resolver um problema, a capacidade de formular hipóteses, combinar todas as possibilidades e separar as variáveis para testar a influência de vários fatores, o uso do raciocínio hipotético dedutivo; aspectos de interpretação, análise, comparação, e argumentação, e a generalização a diferentes conteúdos. [...] situação problema que deve ser elaborada dentro de um contexto, de modo que se possa avaliar a emergência das habilidades cognitivas, o “saber fazer” (DIAS, 2007, p. 27).

Realizada a apresentação da base teórica que fundamenta a reforma educacional em curso, passaremos, a seguir, a conhecer os dois elementos pedagógicos que devem ser desenvolvidos no processo educativo, que são as competências e as habilidades.

#### **d) Proposição: ensino pautado no desenvolvimento de competências e habilidades**

Todos os artigos que constituem os dois documentos ENEM Exame Nacional do Ensino Médio (INEP 2006) – Fundamentação Teórico-metodológica e Eixos Cognitivos do ENEM (INEP 2007) que orientam as novas práticas pedagógicas apresentam como prática pedagógica o desenvolvimento de competências e habilidades.

Macedo (2006) defende a ideia de se criar uma escola para todos; um espaço para que as crianças possam formar valores, normas e atitudes favoráveis à sua cidadania e dominar competências e habilidades para sua inserção no mundo do trabalho e na vida social. Para esse autor, na escola de excelência, competências e habilidades são meios para outros fins: a erudição, o aperfeiçoamento, o domínio das matérias ou disciplinas, a realização de metas ou trabalhos de ponta. Na escola para todos, competências e habilidades são o próprio fim e as matérias ou atividades escolares são os meios que possibilitam sua realização. Dominar conceitos continua tendo um lugar, mas cada vez mais se torna necessário também o domínio de um

conteúdo “procedimental”, da ordem do “saber como fazer”, domínio que demanda o desenvolvimento de outras competências e habilidades.

Teixeira (2007) expõe o pressuposto teórico piagetiano que norteia o trabalho pedagógico e as competências correspondentes. A autora esclarece que o termo competência vem substituindo as ideias de qualificação no domínio do trabalho e as de saberes e conhecimento, no campo da educação.

Teixeira esclarece que, se tentasse descrever uma competência, conseguir-se-ia enumerar uma série de ações realizadas para enfrentar uma situação problema, seja a análise de um fenômeno, um ato de leitura seja a condução de um automóvel. Apoiando-se em Rey (1998 apud TEIXEIRA, 2007) revela que a competência é um poder interno e se define pela anterioridade, ou seja, a possibilidade de enfrentar uma situação problema está, de certa forma, atrelada às condições anteriores do sujeito. Também apresenta a definição de competência de Berger. Para ele, “competências são os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experiências geram habilidades, ou seja, um saber-fazer”. (BERGER, 1998, p. 8 apud TEIXEIRA, 2007, p. 13)

A autora aponta a necessidade de se adotarem as competências, visto que jovens e adultos têm de desenvolver: *dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentações e elaborar propostas*. Explicita que ao final da educação básica, espera-se que a escola tenha cumprido a sua dupla função: por um lado, ter possibilitado aos jovens e adultos o acesso aos saberes legados pela cultura e organizados no contexto das disciplinas escolares e, por outro, oportunizado a construção de competências e habilidades por meio de situações que tornem esses saberes significativos.

Dias (2007), também referenciada em Piaget, explica que competências são descritas nas operações formais da teoria de Piaget, tais como, a capacidade de levantar todas as possibilidades para resolver um problema, a capacidade de formular hipóteses, combinar todas as possibilidades e separar as variáveis para testar a influência de vários fatores, o uso do raciocínio hipotético dedutivo; aspectos de interpretação, análise, comparação, e argumentação, e a generalização a diferentes

conteúdos. A autora faz menção à importância da escola, pois esta tem um significativo papel social ligado à sobrevivência do indivíduo. Ao enfatizar o papel relevante da escola para a vida do indivíduo, ressalta a importância das competências desenvolvidas nesse espaço de aprendizagem.

Diante dessas críticas, Dias defende a ideia de que as provas do ENEM estão baseadas nas competências que os indivíduos desenvolvem e que:

Estas competências são descritas nas operações formais da teoria de Piaget, tais como, a capacidade de levantar todas as possibilidades para resolver um problema, a capacidade de formular hipóteses, combinar todas as possibilidades e separar as variáveis para testar a influência de vários fatores, o uso do raciocínio hipotético dedutivo; aspectos de interpretação, análise, comparação, e argumentação, e a generalização a diferentes conteúdos. [...] situação-problema que deve ser elaborada dentro de um contexto, de modo que se possa avaliar a emergência das habilidades cognitivas, o “saber fazer” (DIAS, 2007, p. 27)

Ao apresentarem as proposições educacionais pautadas no desenvolvimento de competências e habilidades, alguns autores assumiram uma postura um tanto contraditória, uma vez que em alguns momentos sugeriram colocar a competência como finalidade e, outras vezes, colocar o conhecimento. No item abaixo mostraremos essa problemática.

### **e) Oscilação: ora defesa das competências ora do conhecimento**

Nos documentos, há uma certa oscilação com relação ao desenvolvimento de competências e à aquisição de conhecimento. Por exemplo, ao final de seu texto Teixeira (2007) faz uma referência direta ao universo dos jovens e dos adultos do Enceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Enceja) e destaca uma das finalidades do Ensino Médio, considerando que o “desenvolvimento das competências está pautado pela necessidade de formação para o exercício da cidadania e sua inserção na vida social (...)” (TEIXEIRA, 2007, 18)

Teixeira aponta a necessidade de adotarem-se as competências visto que jovens e adultos têm de: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentações e elaborar propostas. Explicita que, ao

final da educação básica, espera-se que a escola tenha cumprido a sua dupla função: por um lado, possibilitado aos jovens e adultos o acesso aos saberes legados pela cultura e organizados no contexto das disciplinas escolares e, por outro, oportunizado a construção de competências e habilidades por meio de situações que tornem esses saberes significativos. Espera-se para o futuro que essa preocupação esteja colocada nos horizontes da ação da escola, de forma cada vez mais intencional.

Torres (2007) define competência e também aponta a questão do conhecimento. Para ela, o termo competência tem sido definido como a capacidade de uma pessoa ser capaz de agir de maneira eficaz diante de uma determinada situação, utilizando os conhecimentos que traz em sua bagagem pessoal, mas sem limitar-se exclusivamente a eles. Ser competente significa mobilizar os recursos cognitivos, entre os quais estão os conhecimentos que já adquirimos anteriormente. A autora, recorrendo a Perrenoud, esclarece que:

[...] nossos conhecimentos prévios são condição necessária de nossa competência, mas esta última não se reduz a eles. As competências que manifestamos em nossas ações utilizam, integram e mobilizam nossos conhecimentos em favor da resolução de uma determinada situação (TORRES, 2007, p. 38)

Como já foi visto anteriormente, para Macedo (2006), na escola para todos, competências e habilidades são o próprio fim e as matérias ou atividades escolares são os meios que possibilitam sua realização.

Para Torres, na prova do ENEM, supõe-se que o aluno, como escritor, possa resgatar seu acervo pessoal, reorganizar seus conhecimentos prévios e elaborar uma linha de argumentação coerente com a proposta.

Machado vê positivamente o deslocamento das atenções dos conteúdos para as competências, nas provas do ENEM. E avalia ser natural que na educação tramitem ideias da Economia, uma vez que o conhecimento transformou-se no principal fator de produção. Machado diz que é fundamental a ação de inserir o conhecimento disciplinar em um contexto mais amplo, em uma realidade plena de vivências, a que ele chamou de “contextuação”.

Segundo Carvalho, para a produção textual da prova de Redação do ENEM, o candidato deverá mobilizar os conhecimentos adquiridos não só ao longo de sua vida escolar, mas também aqueles que resultam de sua experiência de vida.

Como se pode observar, ora os autores apresentam as competências e as habilidades como elementos centrais do desenvolvimento educacional, ora é o conhecimentos que retoma ao centro.

Além das competências e habilidades apontadas pelos autores como elementos a serem desenvolvidos no processo educacional, também nortearam esse processo por meio da apresentação de situação-problema e apresentação de soluções possíveis. Esses dois elementos serão apresentados a seguir.

#### **f) Situações-problema: prática educacional - resolução de problemas**

Para os autores, a prática educacional deveria pautar-se na resolução de problemas. Ela é uma competência que supõe o domínio de várias habilidades. A complexidade envolvida no desenvolvimento de cada uma dessas habilidades é considerada: competência que, por sua vez, requer outras tantas habilidades. A competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica. A competência é a “habilidade”, uma qualidade geral, uma estrutura que coordena, articula – de modo interdependente – todos esses fatores.

Macedo (2006) defende o enfrentamento de situações-problema como um desafio fundamental nas relações com pessoas, objetos ou tarefas. Argumenta em favor da situação-problema como uma técnica de avaliação em um contexto em que se quer verificar competências e habilidades das pessoas não só no enfrentamento de situações-problema, no sentido estrito, mas de outras formas de competências e habilidades. Cita Perrenoud e Piaget na abordagem da noção de competência. Para Perrenoud, a situação-problema tem o objetivo de desafiar o sujeito a mobilizar os recursos no contexto de situação-problema para tomar decisões favoráveis ao seu objetivo ou metas. Para Piaget, a situação-problema tem a finalidade de mobilizar os esquemas cognitivos. A pessoa, que está sendo avaliada, de sua parte, lê o enunciado

e o interpreta. Para isso, necessita raciocinar, ou seja, coordenar as informações em favor do objetivo visado e realizar operações ou competências transversais, ou seja, interpretar, analisar, comparar, etc. para então inferir, o que possibilita a conclusão ou tomada de decisão, em um contexto de julgamentos, raciocínios, interpretação de informações, a favor de uma das alternativas propostas.

Macedo se apoia em um trecho de Piaget (1975, p. 21), para mostrar uma boa situação-problema: a) uma perturbação; b) reação compensadora; c) exigência de superação que implica uma abertura antecipadora; d) tendência para a construção; e) regulação cognitiva e f) as atualizações, alfa: neutralização da perturbação, portanto equilíbrio entre assimilação e acomodação.

Afinada com as ideias de Macedo (2006), Torres (2007) também trabalha com a perspectiva de um fazer pedagógico mediado por situações-problema. Ela inicia seu artigo dizendo que, desde os princípios de sua existência, a humanidade tem enfrentado situações-problema para poder sobreviver.

Torres, no rastro de Macedo, justifica e mostra o que é uma boa situação-problema. Uma boa situação-problema tem de ser capaz de gerar novas aprendizagens, deve apresentar-se como uma simulação da realidade, estabelecer um contexto de reflexão e criar uma necessidade de resolução, ela é estruturada a partir de certas coordenadas. O aluno obterá algumas informações dadas pelo problema que lhe servirá como um norte, uma direção. A situação-problema resiste aos conhecimentos prévios do aluno, de tal forma que ele necessitará atualizá-los e reformulá-los, elaborando hipóteses e criando novas ideias. Os obstáculos fazem com que o aluno trabalhe intelectualmente, com mobilização de seus recursos, operações mentais para atualizar seus esquemas operatórios, tomadas de decisões que implicam a escolha e o risco de adotar uma certa linha de raciocínio. Torres, referenciada em Meirieu (1998), afirma que se espera que o aluno levante hipóteses, conjecturas sobre o problema, realize inferências a partir das informações dadas, estabeleça uma linha de argumentação mental e elabore novas ideias.

Segundo Torres, há uma série de temas em debate no mundo de hoje: guerras, terrorismo, drogas, doenças, ignorância e miséria e questiona, diante desse universo temático, como criar condições para que os alunos aprendam a enfrentar e solucionar

tais problemas. Prossegue dizendo que tal realidade traz sérias implicações e a necessidade de profundas modificações no âmbito escolar, na educação de crianças e jovens. Em seguida para dar uma resposta aos problemas apresentados Torres apresenta os elementos norteadores da nova prática educacional. A autora apresenta as cinco competências e as 21 habilidades correspondentes que fundamentam a educação básica e estruturam a prova do ENEM. Após, apresentar os elementos levados em consideração na formulação das sessenta e três questões objetivas da prova do ENEM, a autora apresenta a proposta de produção textual, que também trabalha com a proposição de uma situação-problema, dentro de certos limites, tais como a língua escrita, o tipo de texto a ser construído e a fidelidade a certa temática proposta. Para escrever seu texto, supõe-se que o aluno, como escritor, possa resgatar seu acervo pessoal, reorganizar seus conhecimentos prévios e elaborar uma linha de argumentação coerente com a proposta.

Assim como os autores citados acima, Teixeira (2007) chega à prática educacional voltada à resolução de problemas, e à utilização de competências e habilidades, argumentando, ainda apoiada em Piaget, que as manifestações da inteligência estão presentes no mundo real dos conteúdos e dos objetos e se expressam na forma pela qual os sujeitos tentam explicar e resolver problemas em certas situações ou contexto. No cotidiano, ao enfrentar desafios, no geral, a preocupação é utilizar esquemas para conseguir realizar ou obter êxito, ou seja, chegar a uma solução. Esse plano do saber fazer ou das habilidades para estabelecer ou coordenar relações, na prática ou num certo contexto, gradativamente vai se tornando objeto do pensamento. Ao tomar consciência das coordenações realizadas, é possível descobrir as razões (o porquê e o como) dessas relações e assim compreendê-las.

Além da situação-problema e da elaboração de proposta de solução, há uma outra dupla de procedimentos que norteiam as novas práticas pedagógicas, que são a interdisciplinaridade e a contextualização que apresentaremos no item a seguir.

#### **g) Interdisciplinaridade e Contextualização**

A Interdisciplinaridade e a Contextualização foram amplamente divulgadas no documento oficial Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), mas na maioria dos artigos dos dois documentos, aparece, de forma “superficial”, a questão da contextualização. Dias (2007) esclarece que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) representa uma avaliação que se vincula a um conceito mais estrutural e abrangente da inteligência humana, analisando o raciocínio do estudante quando aplicado aos conteúdos das áreas de conhecimento incluídas na escolaridade básica do Brasil, de duas formas: interdisciplinar e contextualizada em situações cotidianas.

Há um artigo no documento: “Fundamentação Teórico-Metodológica” (2006), de Nilson José Machado, intitulado *Interdisciplinaridade e contextuação*. Esse artigo se refere diretamente à interdisciplinaridade e contextualização. No corpo de seu texto, aparece uma longa descrição sobre a formulação das disciplinas, cuja apresentação, aqui, julgamos desnecessária. Registraremos as concepções de Machado sobre esses dois elementos, isto é, interdisciplinaridade e contextualização.

Machado (2006) diz que as pessoas e não os objetivos ou conteúdos disciplinares devem estar no centro das atenções. Acrescenta que a função da escola básica é a formação da cidadania e não a formação de especialistas em quaisquer das disciplinas, logo nenhum conhecimento deveria se justificar por si mesmo, são as pessoas e seus projetos que contam. Segundo ele, a escola tem como objetivo a construção da cidadania, entendida como a construção de uma articulação permanente e consistente entre projetos individuais e coletivos. Ele vê como positivo o deslocamento das atenções dos conteúdos para as competências, nas provas do ENEM. O autor apresenta a ideia de que a contextuação enriquece os canais de comunicação entre a bagagem cultural, quase sempre essencialmente tácita, e as formas explícitas ou explicitáveis de manifestação do conhecimento. E, conclui que interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, ou mesmo transversalidade atendem pelo nome de contextuação.

Realizadas as apresentações das proposituras educacionais em curso implementadas pela Reforma, a seguir, apresentaremos o que se tem como perspectiva para a área de Língua Portuguesa nesses dois documentos.

### 3.1 Perspectivas para Língua Portuguesa: as cinco competências

Recordemos aqui os dois documentos oficiais referentes ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído em 1998, pelo governo federal, que estão sendo examinados: o primeiro é de 2006 e foi denominado: *ENEM Exame Nacional do Ensino Médio - Fundamentação Teórico-metodológica* e o outro, datado de 2007, se intitula: *Eixos Cognitivos do ENEM*. Nesses dois documentos, aparecem dois artigos vinculados à área de Língua Portuguesa, que está alocada na proposição da Reforma na área de Códigos e Linguagens. O primeiro deles – presente nos dois documentos supracitados - é *A Área Linguagens e Códigos e suas Tecnologias no Enem*, elaborado por Zuleika de Felice Murrie. Já o outro artigo, mais voltado para nosso objeto de pesquisa, chama-se *Metodologia de correção da Redação do Enem*, de Reginaldo Pinto de Carvalho.

Murrie começa por explicar o que é linguagem, o que ela representa, destaca o papel da linguagem verbal como produto das ações humanas e síntese das experiências sociais e culturais. Dentro dos esquemas das linguagens, destaca a principal delas, a linguagem verbal com suas duas modalidades: a fala e a escrita. Diz que as palavras e suas relações carregam uma memória, conhecimentos acumulados historicamente e sempre renovados. Esses conhecimentos articulam códigos, no caso da fala e da escrita, conceituais e linguísticos, conceituais, porque envolvem movimentos do pensamento como análise e síntese, abstração e generalização, processos lógicos de raciocínio; e linguísticos, porque se articulam sob forma de sons, palavras, textos.

Adverte que a criança não nasce falando, no sentido social que se conhece. Se biologicamente ela nasce com a possibilidade de emitir sons, é na relação social que ela adquire a fala, um conjunto ordenado de sons significativos em determinada comunidade. No caso da criança, essa desenvolve conjuntos estruturados de pensamento que se organizam em operações complexas. A experiência individual, portanto, tem a interface social e cultural, construída na relação de convivência com o outro.

Murrie prossegue esclarecendo que os códigos: *são sistemas complexos, construídos nas relações sociais, e ajudam a expressar experiências, extrair conclusões, ampliar limites, propor problemas. A aquisição de novos códigos permite o desenvolvimento de novas motivações para a ação, ampliam-se as relações sociais e a visão de mundo* (MURRIE, 2007, p. 86)

Utiliza o argumento que, ao final do século XX, uma nova posição pessoal e social se mostra necessária, para enfrentar os problemas e criar soluções que possam indicar à sociedade novas possibilidades de convivência. Essa posição passa pelo uso e conhecimento das linguagens e seus códigos. Nota que um dos desafios e uma das perspectivas educacionais é o desafio de “aprender a conviver” e isso só é possível desde que o sujeito se aproprie do uso e do conhecimento das linguagens e códigos. A autora reafirma o papel da linguagem tanto para uma convivência como para a constituição da identidade: *Vale dizer que a ética da identidade se expressa por um permanente reconhecimento da identidade própria e do outro.* (Parecer CNE 15/98)

A autora afirma que a presença da área no sistema de avaliação do Enem extrapola os limites de questões na prova. A prova é linguagem e código é um texto construído e construtor de significados. As linguagens e códigos são os princípios do Enem e cita Certeau (1994): “Ontem o texto era escolar. Hoje o texto é a própria sociedade. [...] A história das andanças do homem através de seus próprios textos está ainda em boa parte por se descobrir”.

Murrie mostra o quadro referência das competências avaliáveis, em seu artigo, nas quais a presença das linguagens e códigos é uma constante, e se dividem em cinco competências registradas na prova do ENEM. No universo das competências apresentadas pela área, há uma presença marcante na descrição de todas as competências do eixo da competência de leitura. Segundo a autora, o grupo que produziu a matriz do ENEM decidiu eleger a leitura como uma “arquicompetência”.

Finalizando seu texto, reitera que no ENEM as leituras são assumidas como pressuposto inicial e sinaliza para o trabalho sistemático com essa arquicompetência para o desenvolvimento das competências e habilidades representadas como necessárias ao final da educação básica. *A avaliação da leitura está presente em toda sua plenitude seja na prova de múltipla escolha seja na produção do texto escrito. A*

*leitura resume no ENEM os pressupostos da área Linguagens e códigos.* (MURRIE, 2007, p. 89)

O Documento *Fundamentação Teórico-Methodológica* registra o artigo de Reginaldo Pinto de Carvalho, intitulado *Metodologia de correção da Redação do Enem*, no qual analisa as competências da prova de redação do Enem. Observa que neste caso a matriz de competências é devidamente adaptada, a fim de avaliar o desempenho do participante como produtor de um texto em que ele demonstre capacidade de reflexão sobre o tema proposto; essa reflexão faz-se a partir da leitura dos textos que compõem a proposta, conjugada à leitura da realidade. Para realizar esta prova, o candidato deverá mobilizar os conhecimentos adquiridos não só ao longo de sua vida escolar, mas também aqueles que resultam de sua experiência de vida. A proposta é elaborada envolvendo diferentes textos que tratam de temas atuais, em diferentes linguagens e sob uma ótica também diversa, resultando em uma prova que avalia conhecimentos de diferentes áreas. Segundo Carvalho, existe um compromisso de que os temas abordem questões de ordem política, social, cultural ou científica, desde que apresentados como uma situação-problema, para a qual o autor do texto deverá propor soluções, respeitando os direitos humanos.

Carvalho apresenta os critérios de correção e faz comentários sobre os itens que os envolvem, pautados nas cinco competências que aparecem nos artigos anteriores e no documento em anexo. Acharmos desnecessário reproduzi-los novamente.

A seguir apresentaremos uma análise crítica de alguns aspectos dos documentos que se vinculam ao tema objeto desta Dissertação.

### **3.2 CRÍTICAS AOS DOCUMENTOS DO ENEM**

### **3.3 Apreciação das práticas e concepções educacionais a partir de uma perspectiva histórico-social**

Ao fazer a apreciação crítica de alguns processos educativos e intenções alocadas na reforma educacional brasileira da segunda metade dos anos 90 até

nossos dias, que vão delinear, orientar o trabalho dos professores, em geral, e, especificamente em nosso caso, a análise desses dois documentos, concordamos com Frigotto (2002) que em todos os momentos históricos que se experimentam mudanças profundas na materialidade das relações sociais nos âmbitos econômico, cultural e político entram em efervescência os embates teóricos e ideológicos e reformam-se os processos de formação humana e concepções educativas. Essas mudanças podem ter um sentido de avanço em termos de ganhos para a humanidade ou retrocesso.

O que pudemos observar nesses documentos é que a contextualização, apresentada, ou seja, a justificativa para que as mudanças educacionais em curso, sejam tratadas como elementos motivadores, foram as inovações tecnológicas e a globalização. As inovações tecnológicas e a globalização são tratadas de forma impessoal, como se não houvessem sido produzidas socialmente. Elas emergem desvinculadas de ações/ligações econômicas e políticas, e desconsideram-se seus impactos nas diferentes classes sociais. Ambas são processos sociais abordados em sua expressão imediata, fenomênica, abordagem que pareceria filiar esses autores à vertente pós-moderna. Pós-moderna porque apresenta os elementos de mudança, sem se preocupar com as causas, ou seja, como foram produzidos socialmente, a que interesses atendem, como isso tem um impacto sobre as diferentes classes sociais, quais são as consequências desses fenômenos e, principalmente, como superar as mazelas trazidas por essas mudanças. A respeito da teoria pós-moderna, concordamos com as análises e reflexões do professor Gaudêncio Frigotto, expressas em vários de seus livros e artigos, um em especial, porque faz o recorte necessário para a contextualização da situação atual no campo da educação. O texto ao qual nos reportaremos chama-se “Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo da educação” (1995). Frigotto aponta, nesse texto, a crise pela qual o capital passa; os ideólogos que sustentam a ideia do Fim da História, negando a luta de classes; as mudanças dos processos produtivos que implicam mudanças educacionais e a presença das teorias pós-modernas que negam esses quatro aspectos básicos, presentes na realidade social em curso. Frigotto, conforme Marilena Chauí, afirma que os teóricos pós-modernos negam que haja uma esfera da

objetividade e, por conseguinte, que a razão possa captar uma certa continuidade temporal e o sentido da história. Essa negação abrange também as categorias gerais, como universalidade, objetividade, verdade, tidas como mitos de uma razão etnocêntrica e totalitária, surgindo em seu lugar a ênfase na diferença, alteridade, subjetividade etc.

Esse tipo de análise projeta uma ação educacional também em sintonia com essa perspectiva, ou seja, de um indivíduo fragmentado, que valoriza a dimensão subjetiva sem um crivo objetivo/científico; que trata as consequências dos fenômenos como causas e que não relaciona os problemas sociais à sua produção histórica. Como vimos, nas palavras de Macedo, com todas as transformações tecnológicas, sociais e culturais, uma questão prática, relacional, começa a impor-se com grande evidência e o que se espera da escola para todos é que competências e habilidades sejam o próprio fim e, nela, as matérias ou atividades escolares sejam os meios que possibilitam sua realização. Outro argumento é que como computador tem capacidade de armazenar um grande número de informações, deve-se dar ênfase, por meio da educação, à questão de interpretá-las, para solução de problemas, para isso enaltecer procedimentos de chegar até elas para resolver problemas. Torres diz que a sociedade atual impõe novos desafios que exigem soluções mais sofisticadas, é uma sociedade tecnológica e globalizada, que exige dos indivíduos cada vez mais atualização tanto no mundo da escola como no mundo do trabalho. Teixeira aponta as mudanças no âmbito da produção que levam à necessidade de mudança na educação. Em sua fala podemos observar uma relação mais direta entre a escola e a produção. Há um interesse em justificar as mudanças na educação para atender às demandas do capital e de uma propositura de sociabilidade, conseqüentemente. Esse projeto é de adaptabilidade do sujeito a isso, o que é coerente com o que vem definido nas finalidades do Ensino Médio.

Após a apresentação dessa abordagem pós-moderna do contexto histórico atual, os autores dos dois documentos discorrem acerca da necessidade das transformações na educação. De maneira geral, há uma desqualificação, um descrédito no que vinha sendo realizado como prática educacional. Macedo diz que a nova perspectiva educacional deve se voltar para resolver problemas e para isso

utilizar competências e habilidades, diferente do que vinha sendo realizado até então, pois a escola privilegiava a aprendizagem – exclusiva ou preferencial – de conceitos, onde conhecer era acumular conceitos; ser inteligente implicava articular logicamente grandes idéias, estar informado sobre grandes conhecimentos. Enfim, adquirir como discurso questões presentes principalmente em textos eruditos e importantes, dominavam a escola. Essa prática continuaria a ser realizada nos meios universitários. Macedo diz que esse tipo de aula continua tendo um lugar, porém torna-se necessário também o domínio de um conteúdo chamado de “procedimental”, ou seja, da ordem do “saber como fazer”, ou seja, o desenvolvimento de competências e habilidades. Segundo ele, esse tipo de aula não era participativa e ativa quanto poderia ser. A nosso ver, a aula pode ser participativa e ativa, sem necessariamente, dar ênfase no como aprender como finalidade.

A prática pedagógica voltada para o aluno da terceira série do Ensino Médio, nas aulas de Redação, não pode partir da participação do aluno sobre o que ele pensa ou sabe sobre o assunto abordado para a produção de texto, partir do “senso comum” e depois, em uma sequência pedagógica, ir para os “textos científicos” e apropriar-se de conhecimento? Tal como se faz nos meios universitários, como aponta Macedo?

A respeito dessas considerações, novamente, concordamos com as análises e considerações de Ramos (2002) com relação à pedagogia das competências. Segundo a autora, essa pedagogia se realiza sob a perspectiva pós-moderna, torna-se conservadora em dois sentidos: porque assume e se limita ao senso comum como lógica orientadora das ações humanas e porque reduz todo sentido do conhecimento ao pragmatismo.

Ramos (2002, p. 296) recorre a Gramsci em defesa, - com o que também concordamos -, “da cultura, da escola e da formação desinteressada, como dimensões e/ou espaços educativos, que não são específicas de nenhum grupo social nem se limitam ao interesse imediato, pragmático e utilitário”. Nesse sentido, ele se opõe às pedagogias espontaneístas-naturalistas e às diretivas-profissionalizantes. Essas últimas, caso ocorram prematuramente e/ou desconsiderem a formação humanista. Igualmente, entende que a formação da personalidade implica a conquista de uma

consciência superior, compreendendo a função, o valor e os determinantes históricos da atividade humana. Ramos apoia-se em Gramsci ao defender o historicismo como método, no sentido de dar vida às razões, aos problemas e às dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento. Para o autor, o conceito de história preserva as especificidades sócio-culturais de cada espaço e tempo em que os fatos ocorrem, mas como forma de superar o enciclopedismo – quando conceitos históricos são transformados em dogmas – e o espontaneísmo, forma acrítica de apropriação dos fenômenos que não ultrapassa o senso comum. E, assim conclui:

A educação dos trabalhadores deve enraizar-se no núcleo sadio do senso comum, dele partir com o objetivo de superá-lo. Se o conhecimento não separa o senso comum, não é conhecimento; são suposições desagregadas que seduzem os trabalhadores mais simples, por se aproximarem de sua realidade, mas os mantêm subordinados aos desígnios do espontaneísmo. Essa educação é conservadora.(...) Realizar uma educação espontaneísta, implica renunciar à formação das pessoas, permitindo que sua concepção de mundo se desenvolva absorvendo caoticamente do ambiente todos os estímulos e percepções experimentadas. Como já dissemos, a resultante do espontaneísmo é uma concepção de mundo subjetivista e relativista (RAMOS, 2002, p. 296-297)

Várias vezes, os autores dos documentos referentes ao ENEM apontam que o conhecimento advindo do passado, portanto acumulado, não dá conta de responder às questões atuais. Essa perspectiva “presentista” reduz a realidade ao dado imediato e alia-se a uma concepção a-histórica. Em contrapartida a essa proposta, concordamos com Duarte (1999): não se cria o novo sem a apropriação do já existente, não se pode criar novas ideias do nada, é preciso trabalhar a partir das ideias existentes, porém isso não deve cercear a criação do novo.

Essa perspectiva de ensino acaba minimizando o conhecimento acumulado, e restringindo o desenvolvimento em geral do aluno. Novamente compartilhamos com a defesa de Duarte:

“[...] que o conhecimento em sua fase clássica, é mediador entre o educador e a evolução histórica desse conhecimento, entre o educador e o processo de apropriação a ser realizado pelo educando e entre o processo de apropriação e a essência da evolução histórica do que será apropriado” (DUARTE, 1999, p. 46-47)

Ao defender uma concepção educacional histórico-crítica do processo de formação do indivíduo, Duarte reconhece a indispensável mediação realizada por outros indivíduos, entre a pessoa que realiza o processo de apropriação e a

significação social da objetivação apropriada. Cabe ao educador a função decisiva, na prática pedagógica escolar, de condução do processo de apropriação, pelos alunos, do conhecimento produzido histórico e socialmente. Lembra o autor que todas as apropriações se realizam de forma mediatizada pelas relações com outros indivíduos, mas há diferenças qualitativas entre a mediação realizada pelo educador na prática pedagógica escolar e a mediação realizada por indivíduos no interior de outras modalidades da prática social, na medida em que estas últimas não têm por objetivo específico e central a transmissão do conhecimento. O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza por meio da relação entre objetivação e apropriação.

Antes, porém, Duarte havia esclarecido que as relações entre os seres humanos são objetivações da atividade humana, assim como a linguagem e os instrumentos. A objetivação das relações entre os homens significa acúmulo de experiência, síntese de atividade humana, de tal forma que cada ser humano apropriando-se dessas objetivações, passa a agir no âmbito das condições sociais, isto é, no âmbito das condições que não resultam da natureza, mas sim da atividade dos outros homens.

Dessa perspectiva, a escola deve ser um espaço que privilegie o processo histórico, pois, para Duarte (1999, p. 40), “a dinâmica própria da atividade vital humana, a relação entre objetivação e apropriação, realiza-se sempre em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos”. A relação entre objetivação e apropriação não se realiza sem a apropriação das objetivações existentes. No caso da educação, da apropriação do conhecimento científico objetivado, tarefa realizada pelos homens em seu processo de objetivação e apropriação.

Após essa análise, no item a seguir, vamos apresentar os dois elementos pedagógicos que devem ser desenvolvidos, as competências e as habilidades, segundo os documentos do ENEM por nós apresentados.

### **a) Competências e habilidades como perspectivas**

Os autores dos dois documentos - *ENEM Exame Nacional do Ensino Médio - Fundamentação Teórico-Metodológica* (2006) e *Eixos Cognitivos do ENEM* (2007) - deram ênfase a um processo educativo pautado no desenvolvimento de competências e habilidades. Em nosso caso específico, há um interesse maior nas cinco competências que foram adaptadas para os critérios de correção de redação do ENEM.

O que nos chamou atenção lendo esses documentos com relação a esses dois elementos é que ora os autores valorizam as competências e as habilidades (mobilização de esquemas cognitivos) em detrimento do conhecimento, ora eles recolocam o conhecimento como finalidade. Como vimos no item anterior, Macedo diz que o fim educativo são as competências e os conteúdos/conhecimentos são pretextos, meios e não fim. Já Torres propõe uma revisão curricular e pedagógica que supere o modelo da simples memorização de conteúdos escolares e propõe um modelo educacional que esteja voltado para o desenvolvimento de um conjunto de competências e de habilidades. Entretanto, Teixeira, que apresentou mais detidamente as competências como finalidade pedagógica, no início de seu texto, defende a superação do modelo transmissivo de conhecimento, porém, ao final de seu texto, acaba dizendo, que ao término da educação básica, espera-se que a escola tenha cumprido a sua dupla função: por um lado, possibilitado aos jovens e adultos o acesso aos saberes legados pela cultura e organizados no contexto das disciplinas escolares e, por outro, oportunizado a construção de competências e habilidades por meio de situações que tornem esses saberes significativos.

Essa proposta educacional de desenvolver competências e habilidades está muito ligada ao lema “aprender a aprender”, contido no relatório Delors (1996), ou seja, há um “certo” distanciamento ou minimização do processo ensino-aprendizagem para o processo aprendizagem. Sobre a ênfase no processo educativo, há no Caderno do Professor, relativa ao primeiro bimestre de Português, enviado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, deste ano (2009), uma orientação dada ao professor: Esforce-se para que o centro da aula seja o aprender, não o ensinar. Quando a aula valoriza o “ensinar”, o importante é “dar uma boa aula” ou “passar bem o conteúdo”. (...) Quando o centro do processo é “aprender”, aproximamo-nos de

nossos alunos com estratégias de aula que efetivamente alcancem esse processo. Nossa aula não visa mais a “passar” conteúdos de modo agradável, mas à construção de conceitos e ao desenvolvimento de habilidades.

A respeito dessa proposta pedagógica centrada no lema “aprender a aprender”, Duarte (2006), em sua obra “Vigotski e o ‘aprender a aprender’”, critica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, examina e problematiza essa propositura. O autor apresenta vários posicionamentos sobre o valor contido nesse lema. No primeiro deles, mostra a educação transmissiva problematizada. Analisa o autor:

O primeiro posicionamento valorativo contido naquele lema seria o de que as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimento e experiências, é tida como mais desejável. Aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, ao passo que aprender algo como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma (DUARTE, 2006, p. 34)

No segundo posicionamento valorativo do lema, Duarte faz a crítica à ideia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. *É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente (p.35).*

De forma sintética, podemos dizer que Duarte conclui que essa proposta educacional visa à adaptação do sujeito às novas características da produção e, conseqüentemente, para a acumulação do capital, assim como pode trazer a ideia de uma pessoa criativa quando na verdade a criatividade se volta também para a capacidade adaptativa do sujeito. E conclui que “aprender a aprender” é aprender a adaptar-se.

Concordamos com Duarte e queremos ressaltar a necessidade de uma educação, como já dissemos anteriormente, que seja mediadora da apropriação do conhecimento.

Nossa apreciação crítica sobre a prática pedagógica voltada para as competências e as habilidades refere-se à inversão que ocorre, pois elas estão contidas no conhecimento e não o contrário. Esse argumento pode ser verificado por

meio, por exemplo, da *Competência I*, dos critérios de correção do ENEM, *Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita e Competência III – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista*. Observa-se que os verbos utilizados pressupõem a apropriação do conhecimento que antecede as ações. O que os autores dos dois documentos sobre o ENEM fizeram e fazem é descrever as ações cognitivas. Pensamos que não haja problemas em desenvolver competências e habilidades, mas o processo educativo é muito maior que isso, somente elas não bastam diante de um processo tão complexo como é o caso do processo educativo.

A adoção da perspectiva de formação por competência adotada para o ensino profissional foi analisada por Ramos (2002) que, em sua obra *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*, conclui:

[...] o quanto a noção de competência é limitada em relação à perspectiva da formação humana, da mesma forma como a ideologia que busca conferir legitimidade aos novos padrões de acumulação do capital e das relações sociais tem seu limite na construção de uma concepção de mundo transformadora. Estamos certos, então, de que os conceitos e as ideologias devem ser enfrentados no plano concreto das relações sociais de produção, pelos sujeitos sociais organizados, como problema material sócio-histórico e ético-político (RAMOS, 2002, p. 303-304).

Ramos esclarece que como o conhecimento é o elemento formal da competência, ela assume a centralidade no processo pedagógico. E atrela isto à abordagem do trabalho nos documentos oficiais, nos quais ora o trabalho é tomado como princípio educativo, ora é tomado como contexto. Ter-se-ia, portanto, a seguinte equação pedagógica: competência como princípio e competência como contexto. Em última instância é a competência que assume o valor produtivo da sociedade pós-industrial.

Klein (2005) diz que a ideia da perspectiva educacional da competência está ligada ao mundo do trabalho. E conclui que esse procedimento acaba limitando os fazeres da escola, que implica por sua vez a limitação do raio de ação do ser/estar do aluno e suas relações políticas, sociais e econômicas. Concordamos com Klein que para além das competências a pessoa tem de trabalhar com o conhecimento:

O conhecimento entendido na perspectiva da práxis, só é possível se a consciência individual se defrontar com a teia de relações sociais que institui o objeto, posto que, sem elas, ele inexistente como objeto humano. Sua existência

física não é suficiente para instituí-lo enquanto tal ( e para finalizar cita Marx) ‘ o concreto é a síntese de múltiplas relações’ (KLEIN, 2005, p. 80)

No item a seguir vamos apresentar e analisar a proposta educativa com relação à área de Língua Portuguesa e, em seguida, para finalizar o capítulo, mais dois elementos pedagógicos – a interdisciplinaridade e a contextualização - que estão presentes na Reforma e que estão vinculados à produção textual.

### **3.4 Sobre a área de Língua Portuguesa**

Com relação à área de Língua Portuguesa, Murrie (2006) apresenta a importância da linguagem verbal, em sua modalidade escrita. É um produto das ações humanas e representa a síntese das experiências sociais e culturais e as palavras e suas relações carregam uma memória, conhecimentos acumulados historicamente e sempre renovados.

Queremos ressaltar que Murrie leva em consideração que o desenvolvimento da linguagem verbal de forma mais plena está ligada ao meio. Ela dá uma importância significativa para isso e, diferente de outros autores, não realiza uma assepsia social, apontada por Klein (2005) e Arce (2005) na aquisição da linguagem verbal, assim como dá mais ênfase para a apropriação do conhecimento. Como estamos analisando as práticas pedagógicas que implicam o uso da linguagem escrita na produção escrita, parece que essa autora difere um pouco da perspectiva funcional, utilitária, que a prática pedagógica em curso propõe. A linguagem, como explica Duarte (1999, p. 37), é uma objetivação do indivíduo. Esclarece o autor que a relação entre objetivação e apropriação, enquanto dinâmica própria da atividade vital humana e geradora do processo histórico, não pode ser reduzida ao processo de produção e utilização de instrumentos, de objetos. Além destes, as mais elementares formas de atividade vital humana contêm, necessariamente, outras duas formas de objetivação e apropriação: a linguagem e as relações entre os seres humanos. A atividade vital humana não se realiza sem a atividade de comunicação entre os homens, na medida em que aquela atividade vital é, desde sua origem, uma atividade coletiva. A atividade de comunicação foi, ao longo da história primitiva, objetivando-se em processos que geraram a

linguagem. A gênese da linguagem, como objetivação do pensamento humano, é, ao mesmo tempo, a história da apropriação, pelo pensamento, das estruturas de comunicação que vão sendo objetivadas na linguagem. A apropriação da linguagem é a apropriação da atividade histórica e social de comunicação que nela se acumulou, sintetizou. Nesse sentido pode-se afirmar que a linguagem é a síntese da atividade do pensamento.

Como já dissemos, Murrie (2006) vê no desenvolvimento da linguagem um papel importante do meio, parece que em sua análise não há uma contemplação da linguagem vista apenas como instrumento para desenvolver competências e habilidades, ainda que também tenha abordado a questão de solucionar problemas por meio da linguagem. As práticas educacionais, como já dissemos anteriormente, são mediadoras entre o indivíduo e suas objetivações e apropriações, tanto podem tender para a formação do indivíduo em-si, como o para-si, visando a um ser livre e universal. Para isso, o trabalho com a linguagem, que também é uma mediação, deve levar em consideração que é também nela e por ela que o indivíduo se objetiva e se apropria do conhecimento produzido. Portanto, é nela e por ela que o homem ao tentar elevar-se da individualidade em-si para a individualidade para-si, deve desvelar as relações de alienação e fetichização produzidas pela classe dominante.

O outro artigo que diz respeito à área da Língua Portuguesa é o de Carvalho (2007) intitulado *Metodologia de correção da Redação do Enem*, no qual apresenta as competências da prova de redação do Enem, que estão no anexo A. Com relação à nossa apreciação crítica deste tópico, não a realizaremos neste momento, pois ela será realizada dentro dos tópicos da pesquisa junto às professoras.

No tópico a seguir, trataremos dos dois procedimentos pedagógicos – a interdisciplinaridade e a contextualização – que norteiam as ações pedagógicas e que estão ligadas diretamente à produção textual.

### **a) Interdisciplinaridade e Contextualização**

Há dois procedimentos pedagógicos que interessam para produção textual, anunciados nos documentos da reforma dos anos 90 do século XX ligados ao Ensino Médio que são: a interdisciplinaridade e a contextualização. A interdisciplinaridade está presente textualmente no item II de correção da Redação do ENEM (*II- Compreender a proposta de redação e aplicar os conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo*). Todavia, ela não aparece no descritor do critério de correção, como pode ser observado no documento no anexo A . Dias (2007) ao apresentar as características da prova do ENEM, faz referência a esses dois elementos. Ela esclarece que o ENEM representa uma avaliação que analisa o raciocínio do estudante quando aplicado aos conteúdos das áreas de conhecimento incluídas na escolaridade básica do Brasil, de duas formas: *interdisciplinar e contextualizada em situações cotidianas*.

Machado (2006), ao tratar desse tema, acaba, de certa forma, minimizando a importância da apropriação do conhecimento pelos indivíduos. Os interesses das pessoas estão evidenciados em detrimento do conhecimento. Ora a função precípua da escola não é, além de outras coisas, a apropriação do conhecimento acumulado para significá-lo socialmente? Esse conhecimento não é sistematizado dentro das disciplinas de forma a torná-lo didático para o aluno? Aceitar que o conhecimento seja “substituído” por competências e habilidades para atender às demandas de novos processos produtivos não estaria restringindo o desenvolvimento do indivíduo?

Nos dois documentos sobre o ENEM, há uma defesa por parte dos autores: Macedo, Teixeira, Torres, Dias, Murrie, e Machado; quanto ao desenvolvimento das competências e habilidades para acompanhar o mundo atual informatizado e globalizado e, principalmente, atender às demandas da produção. Essa perspectiva entende a inteligência como mobilização das estruturas cognitivas e critica a perspectiva do acúmulo e articulação do conhecimento, como vimos em Macedo.

Com relação à interdisciplinaridade e à contextualização, não houve maiores explicações e exemplos por parte dos autores dos dois documentos. A contextualização foi apresentada e aplicada por meio de duas questões, uma de Matemática e outra de História (esta última era para realizar um cálculo) de dimensão mais restrita em sua contextualização. De uma maneira geral, o que se percebe é que

a contextualização se reduz a aplicar algum conceito a uma situação de dimensão do entorno escolar, do cotidiano imediato. Com relação à produção textual, para Platão e Fiorin (1997), o contexto seria a situação geradora do texto. Num texto, o contexto seria a situação geradora do texto, uma situação menor dentro de uma situação maior, assim o contexto da palavra é a frase, da frase é o texto e do texto é o contexto, uma situação que está inserida num momento histórico, político e econômico. Porém, percebemos que não é esta a dimensão alocada nesses procedimentos pedagógicos apresentados por esses autores.

Como já mostramos no item anterior, há uma tensão que se faz presente nos dois documentos apresentados criados por alguns autores. Ora defendem o desenvolvimento das competências, ora a aquisição de conhecimentos. Questionamos: para que haja o processo de interdisciplinaridade e contextualização não é preeminente que haja apropriação de conhecimento?

Com relação à interdisciplinaridade, ela aparece na segunda parte da competência 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*. Contudo esse elemento não aparece no descritor avaliativo da prova (ver critérios no Anexo A). Se o aluno compreendeu a proposta de redação e se o aluno aplicou o conhecimento de várias áreas de conhecimento, ele não vai ser avaliado por essa totalidade. Mais uma observação, Machado (2007) assinala que no fundo o que se considera interdisciplinaridade seria na verdade contextualização. Pois bem, o descritor não contempla esse item. Assim, situar o problema redacional como expressão da realidade histórica da qual é produtor e produto não seria, segundo a visão educacional dominante, um aspecto relevante para a produção de um texto. Essa perspectiva educacional a-histórica tenta esvaziar a concepção de que os problemas são produzidos nas tramas das relações sociais, naturalizando-os e ocultando sua raiz.

Uma última apreciação deste tópico: há uma ligação entre o item de correção II, em que aparece a interdisciplinaridade, e o item V de correção (Competência V – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos), uma vez que a dimensão restrita da contextualização acaba restringindo a proposta de solução. Os limites da contextualização são dados pelos

textos-estímulo. Os textos-estímulo são como elementos orientadores/direcionadores, espécie de recortes para a produção textual. Ao elaborar a proposta de solução, ela deve estar relacionada com o desenvolvimento do texto, que tendo em vista os textos-estímulo, contém limites históricos, o que acaba se circunscrevendo a propostas de soluções de cunho individuais, paliativas, assistencialistas e não estruturais.

O que observamos com esses dois elementos pedagógicos é que eles se circunscrevem a seu entorno imediato da comunidade ou são ligados a situações de ordem pragmática, como já havíamos dito. Consoante foi anunciado no primeiro capítulo, as reformas educacionais atendem às demandas de acumulação do capital e precisam estar “antenas” às novas mudanças na produção. Nossa intenção é mostrar como esses dois elementos pedagógicos (interdisciplinaridade e contextualização) estão presentes no processo produtivo.

Antunes (2003) apresenta a caracterização da nova configuração do processo produtivo em seu livro *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Trabalho*. Nele, Antunes apresenta, analisa e examina as novas configurações produtivas. Dessa obra, interessa-nos ressaltar algumas características desse processo produtivo que passa a exigir um novo tipo de trabalhador:

Para atender às exigências *mais individualizadas* de mercado, no melhor tempo e com melhor “qualidade”, é preciso que a produção se sustente num processo produtivo flexível, que permita a um operário operar com várias máquinas (em medida cinco máquinas na Toyota), rompendo-se com a relação um homem/uma máquina que fundamenta o fordismo. É a chamada “polivalência” do trabalhador japonês...(...) Coriat fala em *desespecialização e polivalência dos operários profissionais e qualificados, transformando-os em trabalhadores multifuncionais* (Coriat *apud* ANTUNES, 2003, p. 34)

Essa caracterização final do tipo de trabalhador que Antunes (2003) apresenta nos interessa para a ela atrelarmos os dois elementos pedagógicos (a interdisciplinaridade e a contextualização) de que estamos tratando. Observa-se que estes três elementos: a *polivalência*, a *desespecialização* e *multifuncionalidade* caracterizam o novo ser do trabalhador. Essas características do trabalhador são necessárias para que ele tenha condições de perceber grande parte do processo produtivo, ou seja, saiba *contextualizar* o processo produtivo (o seu contexto). Para agir como tal, tem de manipular diversas operações, como por exemplo, o computador

ligado à máquina, ler gráficos etc. O que antes era compartimentado, dividido em setores, passa a ser compartilhado.

Esses dois elementos, interdisciplinaridade e contextualização, estão presentes no processo produtivo para atender ao *just in time*, à venda que antecede à produção, logo não pode haver problemas na produção, o que nos leva a um outro elemento pedagógico que está sendo trabalhado - o combinado situação/problema e proposta de solução. No tópico a seguir, trabalharemos com esse binômio.

### **b) Abordagem e finalidade da situação-problema como perspectiva educacional**

Vários autores (Macedo, Torres, Dias, Machado) nos dois documentos trabalharam com a perspectiva educacional de solucionar situações-problema, como vimos na síntese acima.

Nossa apreciação crítica sobre a abordagem e o contexto da situação problema recai, em primeiro lugar, na ênfase dada à mobilização de esquemas cognitivos. Como pudemos observar, a concepção de uma boa situação-problema se caracteriza pela sua capacidade de acionar competências e habilidades. Em segundo lugar, ela se circunscreve a situações cotidianas, de ordem prática, funcional e útil, como vimos no item anterior, cuja solução exige certa resposta pontual. Os exemplos dados a respeito da situação-problema pelos autores se referem a questões objetivas da prova do ENEM. Em uma questão de Matemática, o aluno deveria aplicar os conceitos de probabilidade e, numa de História, o aluno deveria transformar uma hora em um século.

Não aparecem nos documentos referências à situação-problema abordada em redações, mas já podemos adiantar que o encaminhamento das situações-problema das redações está se tornando mais restrito e pontual. Veja-se como exemplo a prova de redação de 2008 do ENEM que restringiu a proposta de solução a três, em que os alunos poderiam escolher uma delas e defender sua escolha. Em terceiro lugar, nas

propostas de redação não há uma contextualização mais ampla envolvendo questões econômicas e políticas. Evita-se trabalhar com a produção histórica do problema apresentado. Apenas em uma das propostas de redação apareceu a palavra *Capitalismo*, porém a ênfase não recai sobre ela. Conseqüentemente, há uma dimensão mais restrita para soluções, que não atingem a estrutura profunda.

Como vimos no artigo de Torres (2007), alguns temas também aparecem no Relatório Delors, tais como: desigualdade social, fome, desemprego, guerras, drogas, doenças, ignorância, terrorismo e exclusão social. Entretanto, este registro permanece, coerentemente, filiado a um tratamento descritivo e/ou fenomênico daqueles problemas, sem atentar para suas raízes históricas, isto é, coerente com a estratégia reformista.

Para Mészáros (2005, p. 62-63)

A estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removam os defeitos específicos, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um sistema alternativo possam ser articuladas: [E complementa seu argumento afirmando] A recusa reformista em abordar as contradições do sistema existente, em nome de uma presumida legitimidade de lidar apenas com as manifestações particulares – ou, nas variações ‘pós-modernas’, a rejeição apriorística das chamadas grandes narrativas em nome de *petits récits* idealizados arbitrariamente – é na realidade apenas uma forma peculiar de rejeitar, sem uma análise adequada, a possibilidade de se ter qualquer sistema rival, e uma forma igualmente apriorística de eternizar o sistema capitalista.

A tendência que se apresenta nas propostas é de naturalização dos problemas sociais. Conforme analisa Oliveira (2003), a pobreza, tanto quanto o desemprego, agora são considerados como algo “natural”, inerente a seu próprio processo. Junto ao desemprego e à pobreza absoluta, registre-se o empobrecimento relativo de camadas cada vez maiores graças à deterioração do valor do trabalho. Vivemos num mundo de exclusões, agravadas pela desproteção social, apanágio do modelo neoliberal, que é, também, criador de insegurança.

Como já dissemos anteriormente, havendo uma dimensão restrita na abordagem do problema, há também uma dimensão mais restrita para soluções, que não atingem a estrutura profunda. Entendemos como estrutura profunda aquela que atinge a relação

capital e trabalho, em que se supere a propriedade privada e os meios de produção, pondo fim às relações de exploração.

Diante do exposto, concluímos que a proposição de situação-problema, assim como a adoção do construtivismo como teoria educacional e a prática pedagógica voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências estão a serviço da restrição de um pleno desenvolvimento do indivíduo, principalmente no que diz à sua vida em sociedade. Há, sim, uma tendência de direcionar a prática pedagógica como mediação que reforce uma formação que vise ao que Duarte e Heller chamaram de indivíduo em-si. Reafirmamos que para Duarte a prática pedagógica tem um papel muito importante na formação do indivíduo, pois ela é mediadora entre a vivência em-si, espontânea da genericidade e a condução consciente da vida pela relação também consciente com o processo histórico de objetivação universal e livre do gênero humano.

De outra parte, a prática posta em curso está tendencialmente reduzindo a inserção do indivíduo na socialidade em si, mas deveria ser uma prática orientada como diz Duarte (1999, p. 119), “por aqueles valores, que surgidos nas contradições da realidade social, contêm potencialmente a força de criação de uma realidade não determinada pelas relações de dominação.”

Duarte (1999), referenciado em Heller, esclarece que os conflitos vivenciados pelo indivíduo em-si alienado limitam-se àqueles surgidos quando um obstáculo se interpõe à satisfação das necessidades de reprodução da particularidade tal como é. Já os conflitos vividos na formação da individualidade para-si têm por motivação não a busca de satisfação das necessidades determinadas pela vida alienada, mas a satisfação da necessidade de uma vida humanizada (cf. HELLER, 1977:411). Esclarece o teórico que os conflitos vividos pelo indivíduo para si são, antes de mais nada, conflitos com a sociedade alienada e com a sua própria alienação. O fato de que o processo de ascensão à individualidade para-si represente um processo contraditório e repleto de conflitos não significa que o indivíduo não aspire a uma vida na qual se sinta bem no mundo, mas sim que ele deseja um mundo no qual todos os homens se sintam bem.

Duarte (1999) propõe uma concepção educacional na perspectiva do vir-a-ser do indivíduo, por meio da pedagogia que ele denomina de Pedagogia Histórico-Crítica, o vir-a-ser do indivíduo como síntese de inúmeras relações sociais que precisa ser concebido como um processo situado no interior de um processo maior, o do vir-a-ser histórico do ser humano como um ser social. Ele apresenta, em sua obra *A individualidade para-si Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*, categorias sobre o processo de formação do indivíduo que são: a) *objetivação e apropriação*, que expressam a dinâmica do processo pelo qual o ser humano se auto-constrói ao longo da história; b) *humanização e alienação*, que expressam o caráter contraditório com que os processos de objetivação e apropriação têm se realizado no interior das relações sociais de dominação de classes sobre outras classes e de grupos sobre outros grupos; c) *gênero humano*, que expressa o resultado da história social humana, da história da atividade objetivadora dos seres humanos (a formação da individualidade é a formação do homem singular como um ser genérico, um ser pertencente ao gênero humano); d) *individualidade para-si*, como categoria que expressa, no âmbito da formação do indivíduo, a busca de superação do caráter espontâneo e natural, com o que sua individualidade resulta da “síntese das inúmeras relações sociais”, rumo a uma individualidade que seja síntese da relação consciente do indivíduo para com as condições particulares de sua existência, mediada pela relação consciente com as objetivações.

As situações-problema, segundo a maioria dos autores dos documentos referentes ao ENEM, circunscrevem-se a situações do cotidiano. A respeito dessa perspectiva cotidiana, muitos autores se manifestaram, como Duarte e Heller, mas vamos lançar mão do que Rossler (2005) observa, porque concordamos com ele, na crítica ao cotidiano na perspectiva construtivista.

O ideário construtivista seduziria por aproximar-se a elementos fortemente ideológicos e sedutores difundidos no cotidiano alienado da nossa sociedade capitalista contemporânea. O forte apelo ao cotidiano tem um impacto muito grande sobre o ensino, porém esse cotidiano não é questionado como algo produzido socialmente e historicamente, parece emergir de forma natural das relações sociais, daí, a adesão ao construtivismo teria por base determinados fatores psicológicos, tanto afetivos quanto cognitivos, isto, as formas cotidianas do pensar, sentir e agir, engendradas pela estrutura e pelo funcionamento do psiquismo cotidiano, o qual, por sua vez, se configura no interior dos processos

objetivos e subjetivos de alienação, socialmente determinados. (ROSSLER, 2005, p.16)

Com relação à prática de apresentar solução para os problemas abordados, já apontamos anteriormente os limites que cerceiam a produção de soluções estruturais. Parece que o professor tem de ter um conjunto de soluções de ordem prática, funcional e utilitarista que se circunscrevam ao problema abordado sem problematizá-lo nas teias das relações sociais e como forma produzidos historicamente. No dizer de Miranda, citando Popkewitz:

[...] o 'novo' professor (e a 'nova' criança) é 're-elaborado' como indivíduo 'dotado de poder' e solucionador de problemas, capaz de responder de maneira flexível aos problemas que não têm um conjunto definido de limites ou respostas singulares. Supõe-se que o professor possua uma individualidade pragmática ligada às contingências de situações nas quais os problemas surgem. O novo sistema governante funde as ideologias de direita, esquerda e liberal em um populismo que é textualmente assinalado pela escola e pelo professor democráticos. (MIRANDA, 2005, p. 32)

Nesse processo o professor tem de ajudar os alunos a encontrar soluções, no caso de questões sociais, que não interfiram no processo estrutural.

Concluída a análise dos dois documentos - *ENEM Exame Nacional do Ensino Médio - Fundamentação Teórico-metodológica (2006)*, *Eixos Cognitivos do ENEM (2007)* - que se referem ao ENEM, passaremos no capítulo a seguir à pesquisa de campo realizada junto aos professores de português, especificamente com a produção de texto, com o intento de rastrear de que maneira concebem essa prática escolar e uma concepção de formação do indivíduo circunscrita às propostas do ENEM para Língua Portuguesa.

## **4 O TRABALHO DO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA: a produção de textos e a formação do indivíduo.**

### **4.1 Delimitando o campo da pesquisa**

Além da pesquisa bibliográfica e documental registrada nos capítulos anteriores, realizamos uma pesquisa de campo – apresentada neste capítulo - com professores de Língua Portuguesa, envolvidos especificamente com a produção de textos, tentando discernir de que maneira concebem essa prática escolar. E, se é possível, derivar do trabalho docente desses profissionais uma concepção de formação do indivíduo circunscrita às propostas do ENEM para Língua Portuguesa.

A pesquisa foi realizada com professores de Português do Ensino Médio, das escolas estaduais de Sorocaba e Araçoiaba da Serra, do Estado de São Paulo, que trabalham com a terceira série do Ensino Médio, pois é nesta série em que os alunos realizam a prova do ENEM. A escolha desses sujeitos e dessa prática de produção textual se deu por entender que há uma “certa” liberdade tanto no trabalho do professor, uma possibilidade maior de problematização do capitalismo, uma “certa” liberdade do aluno em se colocar. Além disso, as escolas públicas atendem a um número significativo de alunos e, nelas, as políticas públicas de educação, marcam mais sua presença.

Para ter uma visão mais ampla do que buscamos entender, escolhemos espaços diferenciados para realizar a pesquisa. Assim, selecionamos duas escolas centrais, duas escolas da periferia e duas escolas mais distantes, um espaço considerado “rural”, para verificar se o professor conhece, trabalha ou não com critério de correção do ENEM. Para a pesquisa ter maior confiabilidade, escolheram-se escolas que não fossem do círculo de conhecimento da pesquisadora. Entretanto, para não correr o risco de haver certa desconfiança dos sujeitos pesquisados ora procuramos os coordenadores pedagógicos da escola para chegar aos professores, ora procuramos chegar até os professores por meio de alguma pessoa conhecida, que não fosse da área de Português.

Explicamos que nosso objetivo não era avaliar a prática pedagógica dos professores, contudo tentar delinear, por meio do trabalho realizado por eles, a concepção de formação do indivíduo com que trabalham. Aplicamos nove questionários. Os sujeitos da pesquisa são professoras. As professoras foram receptivas. Ao observar o questionário, os critérios de correção do ENEM e as dez propostas de Redação do ENEM, as professoras solicitaram um tempo de pelo menos quinze dias para encaminhar suas respostas. Foram distribuídos nove questionários. Três delas entregaram dentro do prazo combinado, todavia três entregaram com um certo atraso. E três deles não foram devolvidos, uma alegou que não teria condições de responder, outra alegou não ter tempo e a outra não deu nenhuma justificativa. Preferimos não insistir nesses três. Fizemos a opção pelo questionário porque o sujeito pesquisado para responder às perguntas solicitadas precisaria ter em mãos dois documentos que se referem à pesquisa, que são: os critérios de correção da redação do ENEM e todas as propostas de Redação do ENEM de 1998 a 2008 (ver em anexo). Escolhemos esse período porque assim trabalharíamos com todas as provas do ENEM realizadas, para ter uma visão geral das propostas. O questionário foi elaborado e aplicado durante o segundo semestre de 2008. Ele foi organizado com vistas a reconhecer qual é a concepção de formação de indivíduo que se projeta com o trabalho da prática redacional mediada pelos critérios de correção do ENEM. Ele abordou sete itens temáticos: 1) Formação e atuação Profissional, 2) O trabalho docente, 3) Sobre a prática de produção de texto (Redação), 4) Sobre a Prova de Redação do ENEM, 5)

Critérios de correção da Redação do ENEM, 6) Sobre as dez propostas de Redação do ENEM e 7) Formação do indivíduo. Essa opção foi uma tentativa de apropriar-se com maior fidelidade possível do trabalho do professor com relação à formação do indivíduo tendo como processo de mediação o trabalho da produção textual por meio dos critérios de correção da redação do ENEM.

A seguir apresentaremos a localização das escolas onde foram realizadas as pesquisas:

(a) Dois questionários foram aplicados na Escola Estadual Professora Maria Angélica Baillot, localizada na rua principal da cidade de Araçoiaba da Serra. A cidade predominantemente possui uma economia agrícola, porém a escola está localizada na área urbana, todavia parte de seus alunos reside na área rural e parte na zona urbana. A escola atende somente alunos do Ensino Médio.

Os outros questionários foram aplicados:

(b) na Escola Estadual Escola Estadual Professora Wanda Costa Dahaer, na região da periferia de Sorocaba, localizada na zona Norte. O bairro é predominantemente constituído de pessoas de “baixa renda”. Nele, há um Conjunto Habitacional cujo nome é Ana Paula Eleutério, também conhecido como Habiteto. Além desse conjunto, há uma quantidade significativa de construção precária. Uma característica peculiar é que essa região recebe muitos migrantes, tanto da região Nordeste do Brasil quanto do Paraná. A escola atende a alunos da quinta série do Ensino Fundamental à terceira série do Ensino Médio.

(c) na Escola Estadual Monteiro Lobato, localizada em Sorocaba, no Jardim Itanguá. A escola atende a alunos dos bairros Itanguá, Jardim Tatiana e Novo Mundo. Seus alunos são, em sua grande maioria, de baixa renda. A escola atende alunos da quinta série do Ensino Fundamental à terceira série do Ensino Médio.

(d) na Escola Estadual Antônio Padilha, Centro, em Sorocaba,. A escola atende a alunos tanto da região central de Sorocaba como também alunos de diferentes bairros da periferia e de outras cidades. Os alunos que lá estudam pertencem a diferentes classes de renda, de baixa, de média renda e poucos de alta.

(e) na Escola Estadual Doutor Júlio Prestes de Albuquerque, Centro, em Sorocaba. A escola atende a alunos tanto da região central de Sorocaba como

também alunos de diferentes bairros da periferia e de outras cidades. Os alunos que lá estudam pertencem a diferentes classes de renda, de baixa, de média renda e poucos de alta.

## **4.2 Apresentando e comentando os dados da Pesquisa.**

### **Bloco I - Sobre Formação e atuação Profissional**

#### **1- Há quantos anos está formado(a) no ensino superior?**

Quatro das professoras pesquisadas já estavam formadas quando a reforma educacional a partir de 1990 foi implantada. Três delas têm acima de vinte anos de formada, uma abaixo de vinte anos e duas abaixo de dez anos. Três professoras estavam em processo de formação quando a reforma da segunda metade dos anos 1990 estava sendo implantada.

#### **2- Depois do término do ensino superior, realizou algum outro curso? Qual (s)?**

Todas as professoras possuem um curso após sua formação superior. Duas delas ligadas à área de Língua Portuguesa, uma especialização e um curso de mestrado voltado à área de Redação.

As respostas, de uma maneira geral, mostram-nos uma preocupação ou uma necessidade de prosseguir os estudos depois do superior, a chamada educação continuada. Educação esta muito divulgada em cursos, na própria escola etc. Duas professoras obtiveram sua formação continuada por meio de cursos oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O que nos faz inferir que há um interesse de formar professores dentro da linha educacional adota pelo MEC.

#### **3- Há quantos anos atua na rede pública de ensino?**

Três professoras atuam a menos de dez anos e três delas acima de vinte anos. Pelo tempo de serviço apresentado pelas professoras pesquisadas, podemos inferir

que há quatro professoras que conheceram o trabalho pedagógico antes de 1998, data da primeira prova do ENEM. Junto com a prova vieram para as escolas instruções gerais sobre a prova do ENEM para serem divulgadas junto aos professores do Ensino Médio. Então, podemos concluir que todas tiveram seu trabalho afetado pelas novas exigências pedagógicas, conforme veremos nas respostas posteriores.

### **Comentários sobre formação e atuação profissional**

O trabalho do professor exige uma formação adequada. Como pudemos observar, todas as professoras têm sua formação específica em Letras e todas continuaram fazendo especializações, o que mostra uma preocupação com sua vida profissional. Três delas já trabalhavam e estavam formadas antes da reforma de 1990 do século XX, com aplicações de provas oficiais (SARESP e ENEM). O que podemos inferir que elas tiveram seu trabalho mais impactado pelas reformas, pois, há uma cobrança com relação às mudanças nas práticas pedagógicas. O trabalho do professor, de uma maneira geral, é muito avaliado, e sobre ele recaem expectativas sociais. Esse é um trabalho que realmente demanda muito tempo e muita responsabilidade social. Como esclarecem Lüdke e Boing (2004, p 1176), por meio de explicações de Gauthier & Mellouki (2004), ao entenderem o professor como um intelectual, afirmam que este é mandatário de quatro dimensões que o diferenciam de outros intelectuais: é mediador, herdeiro, crítico e intérprete da cultura. A escola, segundo os autores, ainda é a instituição privilegiada para a transmissão da cultural na sociedade atual. E, no espaço escolar, o professor é o principal ator pelo qual, obrigatoriamente, passam as diferentes culturas. De certa forma, o professor é o fiel depositário da cultura, o herdeiro. Mas ele não recebe a cultura simplesmente. Como intelectual, espera-se que seja capaz de estabelecer elos entre diversos saberes sobre o mundo, compreender como foram construídas as diferentes interpretações desse mundo e, conhecendo os estudantes, situá-los em seu contexto sócio-histórico. Na interação com seus alunos, ele necessita, constantemente, decodificar, ler,

compreender e explicar textos, situações, intenções e sentimentos, como explicam os autores, deixando evidente a dimensão interpretativa do ofício de professor.

Essas funções estão, de certa forma, sendo redimensionadas pela reforma educacional dos anos 1990, como vimos no primeiro e no segundo capítulo, uma vez que o professor tem de trabalhar predominantemente como orientador/organizador de atividades pedagógicas para o desenvolvimento de competências e habilidades em detrimento de seu trabalho como mediador, herdeiro, crítico e intérprete da cultura e transmissor de conhecimento. Arce (2005), ao analisar os cursos de formação dos professores, revela que o lado prático vem sendo evidenciado nas universidades que trabalham com o construtivismo, em detrimento do lado intelectual, ou seja, de apropriação de conhecimentos de sua profissão. E ressalta o papel importante do professor como mediador das relações sociais:

[...]concordamos com Duarte (1993 e 1996) que educar é produzir, de maneira intencional, necessidades cada vez mais elevadas nos alunos e nos futuros professores; é lutar contra a alienação produzida no cotidiano alienado e alienante no qual a sociedade capitalista contemporânea procura mergulhar a todos nós; é colocar os alunos com o não cotidiano, através da transmissão daquilo que de mais elevado tenha sido produzido pelo gênero no campo da cultura intelectual. Entretanto, como alerta o próprio Duarte (1996. PP. 40-41), não se trata de supor ingenuamente que a educação possa, por si só, superar a alienação produzida pelas relações sociais capitalistas. (ARCE, 2005, p. 59)

## **Bloco II - Sobre o trabalho docente**

### **4- Em que período(s) trabalha? Qual é sua jornada de trabalho?**

Duas das seis entrevistadas têm uma carga entre 20 e 24 aulas e com no mínimo mais dois HTPCs. Já quatro delas têm uma carga acima de 24 aulas, sendo que uma tem uma carga de 45 aulas e outra de 32 aulas. Cada aula, em sala com alunos do período da manhã, são de cinquenta minutos, à noite de quarenta e cinco, porém o trabalho do professor é contado por hora relógio, ao invés de cinquenta minutos conta-se uma hora. A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é um período de reunião pedagógica e sua duração é de uma hora. A quantidade de HTPCs é relativa ao número de aulas dadas pelo professor. Se o professor tiver vinte aulas, ele

terá dois HTPCs semanais, se o professor tiver acima de vinte e oito, ele terá três HTPCs semanais. O que quer dizer que as professoras que têm até vinte e oito aulas têm uma carga horária a mais de duas horas. É o caso de cinco das entrevistadas e uma delas tem três a mais.

Podemos inferir pelas respostas apresentadas que há uma jornada bastante significativa, ou seja, uma carga horária bastante numerosa.

#### **5- Com que séries, além da 3ª série do Ensino Médio, trabalha?**

Somente uma professora trabalha especificamente com a terceira série. Nesse caso, trata-se de uma professora que trabalha em uma escola grande onde há várias classes de terceira série. As demais trabalham com outras séries tanto do Fundamental como do Ensino Médio, o que torna o trabalho mais diversificado.

#### **6- Além da aula propriamente dita, qual seria sua jornada fora de sala de aula (correção de redações, preparo de aulas, capacitação, reuniões ...)?**

A maioria das pesquisadas não fez uma estimativa em termos de horas, das horas que trabalham a mais. O que se percebe é que pelo tempo de trabalho que elas responderam na questão 4, somados HTPCs, há uma carga intensa. Elas apontaram que há um sacrifício de seu tempo, que, em tese, seria livre, despendido para continuarem trabalhando. A maioria delas traduziu seu tempo em tarefas, pelo menos três delas apontaram a correção de redação, que toma bastante tempo. Duas delas falaram em termos de tempo, uma delas apontou cerca de três horas e outra declarou serem “muitas horas”.

Tais dados podem ser reveladores de que, como há muito tempo elas realizam esses trabalhos extra-classe, acabam não se dando conta da intensificação de sua jornada.

#### **7- Como são suas condições de trabalho com relação aos recursos materiais?**

Todas as professoras disseram que há muita carência de disponibilidade de materiais. Uma das professoras desabafa que na maioria das vezes ela acaba pagando do próprio bolso as cópias das atividades. Outra mostra a possibilidade de diferentes acessos ao conhecimento, como, por exemplo, uso da Internet, biblioteca, entretanto também não são viabilizados. Percebe-se que as professoras têm preocupação em subsidiar seus alunos para a produção textual.

### **8- Quais são suas dificuldades com relação aos alunos e aos outros professores?**

A maioria das professoras apontou a questão da falta disciplina e falta de interesse por parte dos alunos, de uma maneira geral, como dificuldade de desenvolver seu trabalho. Uma apresentou a falta de tempo para planejar ações conjuntas dentro da mesma área e falta de tempo para trabalhar o assunto dentro do período da aula. A maioria diz não ter problemas com os pares e uma delas disse não ter dificuldades nenhuma. Uma delas apontou uma série de práticas para despertar a atenção dos alunos.

### **Comentários sobre o trabalho docente.**

Com relação ao bloco II sobre o trabalho docente, podemos observar que houve uma intensificação do tempo do trabalho docente de que nem mesmo os professores se dão conta. Elas falam que trabalham bastante, mas não apontam tais implicações. Como já vimos na análise do bloco I, o trabalho do professor exige uma formação adequada. A ele estão ligados vários elementos para a sua realização. Além da formação de antemão, que ele tem de ter, é um trabalho que exige mais do que o tempo específico despendido na sala de aula. Exige um mínimo de preparação de aulas, que compreende um certo domínio de conteúdo e a forma como vai ser transmitido, trabalhado, organizado, “didatizado” para o aluno. Exige, portanto, o trabalho propriamente dito em sala de aula e o trabalho realizado após, em nosso caso,

com a correção das redações. Há uma parcela significativa de tempo que não é levada em consideração para compor a remuneração dessa atividade. Ainda que algumas pessoas ligadas ao corpo administrativo das escolas públicas possam alegar que os professores ganham uma porcentagem para cobrir esse tempo, o chamado Horário de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL), esse valor não dá conta do número de horas gastas tanto no planejamento quanto no preparo e na execução do trabalho.

Toma tempo todo esse preparo, como vimos por meio das respostas das professoras. Com a reforma educacional dos anos 90 do século XX e as novas designações exigidas do professor, houve uma intensificação do trabalho docente.

Dalila Andrade de Oliveira assim se pronuncia sobre esse tema:

[...] podemos perceber que o movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos de 1990, demarcando uma nova regulação das políticas educacionais, traz consequências significativas para a organização e a gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132)

Como pudemos constatar, as professoras, por causa de sua carga horária intensa, acabam sacrificando mais ainda seu tempo, uma vez que muitas têm de preparar suas aulas e corrigir suas redações nos finais de semana. Isso tem um impacto em sua saúde e em suas relações familiares, sociais etc. Oliveira aborda essa questão de novas práticas e saberes que se exigem do professor nesses tempos de mudanças:

Tudo isso em um contexto em que, por força da própria legislação,(...) e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes vêm-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se vêm forçados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores.

O que temos observado em nossas pesquisas é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo.

Na realidade aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que estejamos diante

de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Há, como percebemos pelas respostas das professoras, além da intensificação e precarização de seu trabalho um outro empecilho para realizá-lo, é com relação ao material. A maioria diz não ter materiais necessários para realizar seu trabalho de forma mais completa. Com relação à pergunta sete, as professoras são cobradas em termos de resultados, mas não há uma preocupação por parte da administração pública educacional em viabilizar materiais que as professoras julgam ser necessários: jornal, revista, internet, cópias.

Isso faz com que possamos concluir que na perspectiva das professoras faz-se necessário um mínimo de material que contenha conhecimentos sobre o assunto tratado, que faz parte de seu ofício subsidiar os alunos para escrever sobre algo, o que Duarte (1999) chama de apropriação do conhecimento.

Sobre a pergunta oito, podemos perceber que o que dificulta de alguma maneira o trabalho com o texto são: a indisciplina, a defasagem de conteúdo e a falta de interesse por parte dos alunos. Esse é um trabalho intenso por partes dos professores que precisam de materiais que contenham conhecimentos sobre o assunto abordado.

Ao contrário do que Lino de Macedo argumenta em algumas passagens de seus artigos, há uma participação do aluno, porém essa atividade pressupõe que se vá além do conhecimento do aluno e que ele se aproprie de outros conhecimentos (conforme análise da pergunta 7). Com relação à questão da indisciplina e do desinteresse apontados, esclarecemos que esses elementos envolvem uma série de variáveis que pode constituir suas causas, que muitas vezes vão além das possibilidades do fazer pedagógico. E essa é uma prática pedagógica que dá “trabalho”.

Sobre a apropriação de conhecimento, tanto por parte do professor e sua prática como professor, quanto por parte do aluno, parece ser um tanto problemática nessa propositura de reformas. Arce (2005) relata que em um processo de discussão sobre “professor reflexivo” uma colega afirmou que assim como não se aprende a nadar em livros, o professor também não aprende seu ofício em livro. E a autora problematiza:

Parece-nos haver um problema nessa definição, porque a atividade intelectual se faz em sua grande maioria através da leitura, análise e interpretação, o que muitas vezes não é prazeroso mas necessário. Se partirmos do pressuposto de que o professor, assim como o aluno, aprende somente exercendo uma atividade prazerosa, útil e prática, retiramos da atividade de estudo sua natureza intelectual e a transformamos em atividade puramente instrumental, fato este que acaba por descaracterizar o trabalho do professor como trabalho intelectual. Então seríamos obrigados a concordar com a afirmação de Schwartz (1996, p. 3). Neste caso poderíamos afirmar que não necessitamos realmente de cursos de longa duração e com muita teoria, pois o professor seria formado efetivamente ao exercer a atividade prática. Sobraria espaço apenas para um pouquinho de teoria necessária, que viria da psicologia alicerçada no construtivismo. (ARCE, 2005, p. 57)

Para concluir esse item, gostaríamos de enfatizar que o aluno inserido nessa aula tem de participar bastante, ser um sujeito ativo, interagir com o que ele sabe e com o que ele vai aprender, portanto discorda-se do que Teixeira (2007, p. 9) propõe: “necessidade de rever o ensino disciplinar e o saber academicista ou descontextualizado; preocupação de colocar o aluno no centro do processo educativo como sujeito ativo.”

### **Bloco III - Sobre a prática de produção de texto (Redação)**

#### **9- Qual (Quais) o (s) tema (s) abordados (s)?**

A maioria das professoras não apontou especificamente os temas, mas três delas apontaram temas ligados à atualidade que aparecem na mídia. Uma delas apontou quatro temas: a) homossexualismo/ heterossexualismo b) maioridade penal c) uso de cerol na linha da pipa d) maior expectativa de vida de acordo com o IBGE. Uma delas observou que os temas abordados dependem da série e um delas disse tratar de temas polêmicos.

Avaliamos que o questionário seria um instrumento mais preciso de investigação porque como eram muitas perguntas e algumas delas precisavam ter em mãos os critérios de correção e as propostas do ENEM, optamos por ele. Com relação a esta questão, tínhamos a expectativa de que os professores indicassem os temas de forma mais precisa e específica, devido ao tempo que tinham para responder, mas isso não ocorreu, apenas uma professora especificou. Todavia, podemos inferir que a maioria respondeu serem temas atuais, porque, normalmente, esta é a ideia que se tem com relação a essa prática, como podemos verificar, por meio de algumas propostas de redação do ENEM, assim como em reuniões pedagógicas há sempre um discurso de que se tem de trabalhar com temas da atualidade, para aproximar a escola da realidade social. Como também pudemos verificar nos documentos oficiais, fala-se muito em trabalhar com o cotidiano dos alunos, com a realidade que os cerca.

#### **10- Como é (são) escolhido(s)?**

Nesta questão, assim como na questão nove, aparecem duas respostas relativas ao tema ser da atualidade, que, de preferência, estejam presentes na mídia. Duas professoras partem do interesse dos alunos, o que, de certa forma, contempla os documentos analisados por nós, no segundo capítulo. Uma orienta-se por propostas de redações que já foram contempladas em provas do SARESP e do ENEM, o que nos mostra que há uma preocupação em direcionar o trabalho para a linha dessas provas. Novamente, as professoras deixaram de discriminar o que são temas da atualidade e temas do cotidiano.

#### **11- Quais são as dificuldades para o planejamento, a realização e a avaliação dessa prática?**

A falta de interesse e a falta de motivação por parte do aluno, que já apareceram no item 8, surgem novamente como dificuldades de realizar o trabalho com a produção textual, assim como a falta de recursos da escola. Uma das professoras apontou a falta da possibilidade de o aluno ter acesso aos meios (revista, jornal,

internet) para aquisição de determinados conteúdos para poder escrever. Uma delas disse que planeja suas aulas de acordo com a turma e aparece novamente a presença de uma carga horária significativa. Outra disse não ter muito trabalho uma vez que a experiência ajuda.

## **12-Qual é a relação entre a prática de produção de textos e a prova de Redação do ENEM?**

A metade das professoras disse que orienta suas práticas por meio do trabalho com as propostas que já estiveram presentes nas provas do ENEM, elas utilizam as provas como modelo a ser seguido. Duas delas apresentam a ideia de que a redação é uma questão prática, uma aponta que as habilidades e as competências postas em prática na produção de texto são postas em prática no ENEM, ou seja, há uma preocupação direta em desenvolver habilidades e competências para a produção de texto para atender às exigências da prova do ENEM; para outra, a redação é uma questão de prática, é necessário praticar a escrita para se desenvolver. Outra diz que não há uma relação direta entre a prática pedagógica da produção de texto com a prova de redação do ENEM.

## **Comentários sobre a prática de produção de textos**

Sobre a questão dos temas selecionados, não houve um detalhamento, uma especificação de quais são trabalhados, mas as docentes identificaram, de maneira genérica, temas da atualidade, temas do cotidiano. Com relação a essa pergunta, ressaltamos que, de certa forma, os temas, em sua grande maioria, advêm dos meios de comunicação em geral. Como já observamos no primeiro capítulo, são várias as agências que divulgam e/ou propagam as configurações da nova sociabilidade, dentre elas estão a Igreja, os partidos políticos, a escola e a mídia, em geral. As análises dos problemas sociais contidas nessas divulgações em direção à naturalização de sua produção ou de suas origens descontextualizam-se historicamente (política e

economicamente) as questões sociais. Na imprensa escrita, como foi citada, raramente, podemos encontrar uma voz dissonante, ou seja, uma voz de análise estrutural que evoque o sistema capitalista como produtor de problemas de ordem social. A ideia de trabalhar com os temas cotidianos nos evoca a análise de Heller (1970) com relação à absolutização do cotidiano. Com relação ao trabalho do professor, seja conscientemente ou não, planejado ou não, pode haver uma certa margem de “manobra” nessa construção de rupturas e continuidade. O que Heller chamou de *suspensão* do cotidiano, isto é, quando há uma mediação, uma passagem do ser particular para o ser genérico. Ela esclarece que a vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é, sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico. O genérico também está “contido” em todo homem, em toda atividade que tenha caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares. Assim, por exemplo, o trabalho tem frequentemente motivações particulares, mas a atividade do trabalho – quando se trata de trabalho efetivo (isto é, socialmente necessário) – é sempre atividade do gênero humano. O indivíduo, portanto, é um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) – bem como frequentemente várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua consciência de “nós”. Os choques entre particularidades e genericidade não costumam se tornar conscientes na vida cotidiana; ambas submetem-se sucessivamente uma à outra do aludido modo, ou seja, mudamente.

O trabalho docente tenderia a ajudar a encaminhar o entendimento da relação entre o particular e a genericidade e desvendar como as relações sociais se desenvolvem nela e por meio dela. O trabalho docente ajudaria a promover uma investigação, um questionamento, uma análise, uma problematização, uma tentativa de superação da “muda” relação entre esse dois elementos (particular e genericidade) em que a vida cotidiana se desenvolve. Quando apontamos acima a tentativa de absolutização da vida cotidiana, inferimos que a sua análise está calcada na perspectiva da naturalização e não fundada em uma perspectiva analítica que revele suas múltiplas dimensões e/ou determinações: históricas, políticas, econômicas etc. O

trabalho docente, de acordo com as respostas, parece tender à adaptação, à conformação do indivíduo à cidadania e ao mundo do trabalho. O que em nossa perspectiva tem a intenção de negar as contradições sociais, a luta de classes, a expropriação do trabalhador, a perspectiva de uma outra forma de sociedade que atenda às necessidades de todos e não apenas de uma pequena parcela. Tende a um processo de alienação, na perspectiva de Heller (1970), pois ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção.

Para Heller a condução da vida não significa abolição da hierarquia espontânea da cotidianidade, mas tão-somente que a “muda” coexistência de particularidade e da genericidade é substituída pela relação consciente do indivíduo com o humano-genérico e que essa atitude – que é, ao mesmo tempo, um “engagement” moral, de concepção do mundo, e uma aspiração à autorrealização e à autofruição da personalidade – “ordena” as várias e heterogêneas atividades da vida. A amarração, a fiscalização, as exigências por parte do Estado e dos governos estaduais acontecem para evitar que o trabalho docente ponha em risco a absolutização do cotidiano, problematize e “desnaturalize” as questões sociais, promova a suspensão do cotidiano. A suspensão do cotidiano quer dizer uma volta à vida cotidiana modificada, melhorada do ponto de vista humano-genérico, desalienada. Como explica Heller:

As grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam. Toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica precisamente graças a seu posterior efeito na cotidianidade. O que assimila a cotidianidade de sua época assimila também, com isso, o passado da humanidade, embora tal assimilação possa não ser consciente, mas apenas “em-si”.

A vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico. (HELLER, 1970, p. 22)

As respostas das professoras pareceriam vir ao encontro daquilo que a reforma dos anos 90 vem solicitando que se faça, “trabalhe com o cotidiano, com o que está fora dos muros da escola”, não na perspectiva de inquirir, investigar profundamente suas causas, mas tratando os problemas descolados de sua produção, ou seja, trabalhar os temas por eles mesmos.

Newton Duarte (1996), examinando o cotidiano escolar com base na concepção de cotidiano de Agnes Heller, aponta para a acusação que se faz ao trabalho realizado pela escola:

O problema, nesse caso, não é o distanciamento entre as teorias sobre a escola e a realidade do dia-a-dia das escolas, mas sim o distanciamento entre educação escolar e a vida extra-escolar dos indivíduos. Em outras palavras, o problema é o distanciamento entre a escola e o indivíduo enquanto um ser concreto. A atividade é vista como algo que não faz parte da vida cotidiana do indivíduo, como algo estranho e até hostil a essa vida. O objetivo passa a ser, então, fazer a educação escolar um processo de formação que prepare melhor o indivíduo para enfrentar os problemas do cotidiano. Por exemplo, fala-se nas formas naturais pelas quais o indivíduo lida com os problemas no cotidiano, com o objetivo de ressaltar o caráter artificial daquilo que é estudado na escola. (DUARTE, 1996, p. 37)

Duarte (2005) continua a esclarecer a análise de Heller, explicitando que a autora trabalha com o conceito de não-cotidiano, tentando mostrar que esse conceito é parte de uma teoria na qual o desenvolvimento do indivíduo não se efetiva plenamente se sua vida reduzir-se à esfera do cotidiano. Quando isso acontece, é porque a própria relação do indivíduo com o cotidiano é uma relação alienada. Pode-se considerar um processo de alienação quando as relações sociais impedem o indivíduo de relacionar-se conscientemente com essas objetivações e estruturas, isto é, podemos falar em alienação quando as relações sociais não permitem que o indivíduo se aproprie das objetivações genéricas para-si, não permitem, portanto, que essas objetivações sejam utilizadas pelo indivíduo como mediações fundamentais no processo de direção consciente de sua própria vida. E esclarece que a escola, ao realizar o papel de mediadora entre cotidiano e o não-cotidiano na formação do indivíduo, não tem poder de, por si só, produzir a superação da alienação da vida do indivíduo, mas entende que à educação cabe um papel bastante significativo na luta pela transformação social dessas relações sociais, que é justamente o papel de conduzir os indivíduos no processo de apropriação das objetivações genéricas para-si.

Contraditória e concomitantemente, podemos perceber que há uma preocupação por parte dos professores de fazer com que a escola trabalhe temas da atualidade/cotidiano atendendo aos apelos pedagógicos vigentes, até mesmo para que não haja prejuízo para os alunos em provas oficiais e temas de vestibulares. Isso pode

ser comprovado por meio de algumas das respostas da pergunta onze, em que muitas trabalham as redações que estiveram presentes nos ENEMs.

Num primeiro momento da pesquisa, pensamos em perguntar de forma mais direta sobre alguns temas: como política, economia, trabalho/emprego/desemprego, mas depois pensamos que elas iriam responder tendo em vista a expectativa da pesquisadora e não de si mesmas, então decidimos deixar em aberto para que elas nos indicassem.

#### **Bloco IV- Sobre a Prova de Redação do ENEM**

##### **13- Você conhece os critérios de correção de Redação do ENEM?**

Todas as professoras pesquisadas conhecem os critérios de correção da redação do ENEM. Como já dissemos no segundo capítulo, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo envia os critérios de correção tanto do ENEM como do SARESP para que os professores possam corrigir as redações trabalhadas em classe a partir deles. A prova de que esses critérios são amplamente divulgados está no próprio manual de instrução do aluno no qual aparecem os critérios. Como vimos no segundo capítulo, a partir da reforma educacional dos anos 1990, houve uma implantação sistemática de processos avaliativos.

##### **14- Você concorda com os critérios utilizados na correção do ENEM? Exponha sua opinião.**

A maioria das professoras concorda com os critérios de correção do ENEM. Uma delas acha que esse critério deve ser implantado já nas séries do Ensino Fundamental. Uma disse que são os mesmos critérios utilizados no vestibular, por isso concorda com eles. Outra contesta o item V, dizendo que não seria necessário apresentar interferência no final. Isso vai de encontro com a concepção de formar o aluno por meio de situações- problema e soluções possíveis, que vimos no segundo capítulo.

**15- Como a Redação é portadora de um diálogo entre várias disciplinas, para elaborar suas aulas, alguma vez você já recorreu à ajuda de professores de outras áreas?**

Três professoras disseram que trabalham com professores de outras áreas, uma delas explicita duas disciplinas: Geografia e História; outra não aponta que áreas, mas avalia que isso é importante para os alunos e outra apenas aponta a quantidade de vezes – poucas. Uma das professoras procura mostrar aos alunos a importância de utilizar em seus argumentos conhecimento de várias áreas, atendendo ao item I de correção da prova. Uma diz não utilizar essa prática e outra diz realizá-la por meio de textos. Fizemos essa pergunta porque a interdisciplinaridade, junto com a contextualização, aparece tanto como elemento norteador do processo ensino-aprendizagem do Ensino Médio, quanto no item 2 da correção da Redação, ainda que ele não apareça no descritor do critério da avaliação. Além disso, supúnhamos que nessa resposta houvesse a observação da abordagem do tema no contexto político e econômico.

**Comentários sobre a Prova de Redação do ENEM**

De uma maneira geral os professores conhecem os critérios de correção do ENEM e há um certo predomínio de concordância com esses critérios. Algumas apontam aquilo que poderia ser acrescentado ou até mesmo acrescentá-lo em outras séries. Podemos constatar que há uma certa conformidade entre o que se pede nos critérios de correção e o trabalho dos professores. Assim como com relação à interdisciplinaridade, parece haver um certo consenso de que se deva trabalhar ou por meio da presença física de outros professores ou por meio de textos. Com relação à pergunta catorze, num primeiro momento da elaboração do questionário da pesquisa, pensamos em perguntar se quando ela (professora) estava fazendo a relação do tema proposto com outras áreas do conhecimento, elas costumavam inseri-lo no contexto político e econômico, porém pensamos que essa pergunta dirigiria a uma resposta positiva ou negativa sem maiores explicações. Outra suposição não aconteceu é que

as professoras relacionassem essa pergunta à segunda parte do item de correção II: Compreender a proposta de redação e *aplicar os conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema*, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo e sentissem a falta da segunda parte do critério nos descritores avaliativos. Somente uma professora indicou as áreas com as quais costuma trabalhar e indicou as áreas ligadas às ciências humanas (História e Geografia) o que nos leva a supor a necessidade de um suporte para a contextualização mais abrangente do tema.

## **Bloco V- Sobre os critérios de correção da Redação do ENEM**

### **16- Como você avalia os critérios de correção da prova de Redação do ENEM?**

A maioria das professoras concorda com os critérios. Uma diz não serem perfeitos, entretanto não especificou com o que não concordava. Outra disse que eles deveriam ser estendidos para todas as séries. Uma delas disse que são coerentes e abrangentes e bons para o aluno, uma vez que não o avaliam de forma negativa.

### **17- Quais você destacaria? Por quê?**

Com relação a essa pergunta, houve uma variação de resposta maior. Uma delas destacou o item 1 de correção, que refere-se ao domínio da norma culta, principalmente, para a produção escrita. Para outra é importante o trabalho com a argumentação, ela destaca o trabalho com os alunos no sentido de ajudá-los a organizar as ideias. Uma não destacou nenhum em especial. Outra disse que todos são válidos, pois compreendem a defasagem na produção escrita do aluno. Já uma delas concorda com os quatro primeiros itens do critério, assim como concorda com o item 5, porém avalia ser desnecessário que se coloque que o aluno tem de mostrar respeito aos direitos humanos. Com relação a essa observação, lembramos que esse item é critério de eliminação da proposta de redação, caso haja algum desrespeito humano por parte dos candidatos, a redação será anulada. Uma delas não quis destacar nenhum.

### **18- Esses critérios orientam seu trabalho ou eles são insuficientes? Por quê?**

A maioria das professoras respondeu que esses critérios orientam e são suficientes. Uma delas observa que acrescenta outros, mas não os especificou. Outra observa que, com relação ao item I do critério de correção, que se refere à norma culta, há um aspecto contraditório, pois isso não é trabalhado de forma sistemática no Ensino Fundamental. Com relação a essa resposta, observamos que o material elaborado e enviado para as escolas em 2008 e 2009 não contempla o trabalho sistematizado com a gramática, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, há alguns assuntos gramaticais que aparecem de forma fragmentada no material sem texto teórico que apresente a regra ou o porquê da regra. A gramática é trabalhada como elemento de apoio, instrumental, casual, pontual. Uma delas diz que orientam em partes, mas também não são suficientes, pois para ela há uma preocupação maior com a estrutura do texto e pouco com a questão dos aspectos do gênero textual e acrescenta que dessa forma as redações se aproximam mais das práticas sociais do que das escolares. Uma professora não respondeu à pergunta.

### **Comentários sobre os critérios de correção da Redação do ENEM**

Houve uma avaliação positiva dos critérios de correção da redação do Enem. Os pontos destacados foram o trabalho com norma culta e com a argumentação. Destacamos aqui uma contradição com o processo educativo em curso, pois à aquisição da norma culta e ao uso da argumentação subjaz a apropriação de conhecimento, e as competências são meio para atingi-lo e não o contrário, ou seja, a competência está contida no conhecimento, como já esclarecemos no segundo capítulo. A maioria das professoras orienta seu trabalho por esses critérios, embora também apareçam algumas contradições, pois, ao invés de se falar em termos de competências desenvolvidas, também falam em conhecimento, por meio da palavra conteúdo.

Essa contradição está também nos dois documentos analisados por nós no segundo capítulo, ora defendem as competências e as habilidades como objetivo do processo pedagógico, ora alguns autores valorizam a apropriação de conhecimento.

Com relação a este bloco, também num primeiro momento da elaboração do questionário da pesquisa, pensamos em fazer algumas perguntas específicas sobre as cinco competências que compõem a correção da prova do ENEM, por exemplo, sobre o item V - apresentar proposta de solução - questionaríamos a respeito desse item, se elas costumavam apontar soluções que pudessem ser descritas sem ferir à lógica capitalista ou se em alguns casos apontam soluções que pudessem ser descritas superando o Capitalismo. Todavia, avaliamos que também poderíamos estar direcionando a resposta. Propusemos perguntas abertas para que elas pudessem se sentir livres para falar o que achassem conveniente.

## **Bloco VI- Sobre as dez propostas de Redação do ENEM**

### **19- Qual é sua opinião sobre as propostas de redação que já foram realizadas?**

A maioria das professoras aprova as propostas, duas delas chamaram a atenção para as propostas contemplarem problemas cotidianos e da atualidade, conforme as respostas relacionadas aos temas. Uma delas classificou como boas e diversificadas, enquanto outra avaliou que a proposta sobre o protagonismo foi um pouco mais complicada para que os alunos falassem de suas próprias ações.

### **20- Você concorda com sua formulação (textos-estímulos, charges, desenhos, tabelas...)?**

A maioria das professoras respondeu que concorda com a formulação das propostas de redação de conterem diferentes tipos de textos. Uma delas achou difícil para o aluno que não está acostumado a leituras de jornais e revistas. Duas delas

acrescentaram que o aluno precisaria compreender toda a função da escrita e há um uso variado de gêneros que compõem a proposta. Uma professora não respondeu.

### **21- Qual (quais) você destacaria? Por quê?**

A maioria das professoras aprova as propostas. Duas delas chamaram a atenção para as propostas contemplarem problemas cotidianos e da atualidade, conforme as respostas relacionadas aos temas. Uma delas classificou como boas e diversificadas, enquanto que outra avalia que a proposta sobre o protagonismo foi um pouco mais complicada para que os alunos falassem de suas próprias ações. Uma destacou três propostas, a proposta de 1999 (Cidadania e participação social), 2004 (Como garantir a liberdade de informação e evitar abuso nos meios de comunicação?) e 2006 (O poder de transformação da leitura). Para ela, o aluno tem de se posicionar criticamente sobre esses assuntos. Duas delas aprovaram todas. Duas deixaram de responder.

### **Comentários sobre as dez propostas de Redação**

Houve predominantemente uma aprovação entre as professoras das propostas de redação do ENEM, algumas apontaram que elas abordam temas atuais, problemas vividos no cotidiano em conformidade com o bloco III, com relação aos temas (já problematizado por nós no bloco três). A maioria concordou com a apresentação e com os textos-estímulos, nenhuma teceu consideração sobre a abordagem conteudística dos textos, ou seja, não houve a apreciação de que em seus textos-estímulos não aparecesse a produção histórica dos problemas abordados. Percebemos que há uma aprovação positiva das propostas. Com relação a essa questão, houve algo diferente das outras questões, pois duas professoras deixaram de responder. Talvez isso possa ser indicativo de que haja uma certa “consideração”, ou um certo receio de se criticar aquilo que seja elaborado pelo MEC, porque aquilo que vem da parte do governo contém um certo “status” de correto, de estar acima de alguma avaliação ou apreciação crítica.

## **Bloco VII- Sobre a formação do Indivíduo**

### **22- Qual é a contribuição do tema para a formação do aluno?**

De uma maneira geral, as respostas estão ligadas às ações que as professoras pretendem que seus alunos desenvolvam: pesquisem, discutam sobre um determinado assunto, pensem e repensem seu papel no mundo em que vivem, pensem e debatam sobre um determinado assunto, reforcem ou mudem de ideia, debatam sobre assuntos reais e tragam o mundo para a escola, ampliem seus conhecimentos. Somente uma professora apontou a contribuição dos temas para formação dos alunos. Segundo ela, os temas contribuem “para torná-lo um leitor informado e cidadão crítico e consciente”. Interessante observar que a maioria das respostas contempla a noção das competências e habilidades apontadas no segundo capítulo. Uma delas ressaltou que suas ações pedagógicas estão ligadas a um processo de formação de um leitor informado e um cidadão crítico e consciente.

### **23- A prova de Redação do ENEM vincula-se às finalidades postas para o Ensino Médio? De que maneira?**

As finalidades do Ensino Médio não foram colocadas no questionário para evitar um direcionamento nas respostas. Duas delas disseram que as propostas da redação estão ligadas aos conteúdos trabalhados no Ensino Médio. Uma delas destaca o trabalho com livros do Modernismo, mas não os especifica. Uma citou o conteúdo do Modernismo. Outra disse que a redação dissertativa contribui para a formação do aluno. E a mesma professora que não respondeu a algumas questões anteriores, também não respondeu a essa. Uma delas observou que há uma relação entre a prova de Redação do ENEM e finalidades postas para o Ensino Médio “na busca pela coerência de seus textos ele está se preparando para sua continuidade acadêmica, do trabalho e a do cidadão crítico”. Como podemos notar ela até chega a descrever as finalidades. Essas finalidades assim aparecem na Lei de Diretrizes e Bases:

## Seção IV

### Do Ensino Médio

**Art. 35º.** O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

**I** - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

**II** - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

**III** - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

**IV** - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Destacamos que a metade das professoras dá ênfase ao conteúdo trabalhado para compor a finalidades do Ensino Médio.

**24- Que concepção de formação do indivíduo é assumida como finalidade do Ensino Médio? Ela se aproxima ou se distancia de sua concepção de formação do indivíduo? Por quê?**

A ideia de formar um indivíduo/um cidadão crítico aparece na resposta de duas professoras. Uma, além desse traço indicado, diz que o aluno tem de atuar na construção da sociedade. Uma delas problematiza a formação de cidadão, por achar pouco aquilo que se está oferecendo para o aluno. Segundo ela, é uma educação pouco exigente em termos de conteúdos e exigente em termos de cobrança nos vestibulares. Uma professora mostra que há uma distância entre o que se exige, em termos de conteúdo, no dia a dia e o que realmente se coloca na prova. Outra também sinaliza para o fato de se educar para a vida em sociedade e acrescenta a continuidade dos estudos, por meio da contemplação de conhecimento, entretanto isso ainda não ocorre, porque ainda faltam ocorrer algumas mudanças. E uma delas relata a experiência de também ter atuado como professora de professores e que muitos deles já estão atuando como professores, alguns são concursados. Nesse caso podemos inferir que houve em sua opinião houve capacitação profissional.

Antes de discorrermos a respeito dessa questão, lembramos que há contradições e algumas divergências em alguns pontos das finalidades do Ensino

Médio e os documentos oficiais a respeito do ENEM, apresentados por nós no segundo Capítulo. Observa-se que as finalidades apontam aquisição e aprofundamento de conhecimento, que capacite o aluno a prosseguir os estudos, já os documentos falam em desenvolvimento de competências e habilidades. As competências estão presentes nos cinco itens dos critérios de correção. Como veremos na apreciação crítica sobre os documentos avaliados por nós no final desta dissertação, a questão da cidadania, aparece pouco nos documentos, já a questão do trabalho aparece mais, no entanto, em ambos aparece a ideia de adaptação do indivíduo.

### **Comentários sobre a formação do indivíduo**

Nesse bloco, aparecem algumas contradições com relação à concepção da formação do indivíduo. Por exemplo, nas respostas desse bloco, percebemos que há uma certa adesão aos critérios de correção que evocam a ideia de competência como finalidade maior do processo pedagógico, como vimos nos dois primeiros capítulos. Entretanto, a ideia que predomina nas respostas com relação à finalidade evoca a perspectiva de uma pessoa crítica, que realiza uma performance de construção e convívio dentro das relações sociais e não necessariamente competente (no sentido em que aparece nos documentos) e com a minimização de sua performance nas relações sociais. Essa condição de ser crítico e consciente pelas respostas dadas é construída a partir da apropriação do conhecimento, o que as professoras traduziram em conteúdos. Então, podemos perceber um impasse que se realiza no trabalho pedagógico das professoras pesquisadas. Embora haja uma certa assimilação das diretrizes pautadas nas competências, por meio dos critérios de correção da redação do ENEM, há também a preocupação em se trabalhar com o conhecimento acumulado, o que nos permite inferir que a contradição se instaura, ou mesmo, seria a força da cultura escolar que não se supera por processos normativos, mesmo que de forma consciente ou inconsciente. Ainda que haja um pacote pedagógico implantado e

amarrado através de processos avaliativos, que minimize a importância do conhecimento ou até mesmo o negue em alguns momentos, como afirma Arce (2005) ao analisar o construtivismo:

Nessa perspectiva do papel da educação escolar na luta pela superação da sociedade capitalista, concordamos com Saviani (1997, pp 9-14) que existe sim um conhecimento objetivo da realidade natural e social, conhecimento esse que deve ser transmitido pela escola. Acreditamos sim que é possível conhecer a realidade de forma objetiva e abarcar a realidade. Os parâmetros não são o cotidiano de cada indivíduo mas a humanidade, seu desenvolvimento e seus patrimônios intelectuais e culturais que devem ser disponibilizados para todos. Só assim o indivíduo poderá conseguir enxergar a condição de exploração na qual se encontra; enxergar que é sim privado culturalmente, que as diferenças não são naturais mas fruto da história, foram criadas e são mantidas pelos homens; enxergar, por fim, que a mudança pode e deve ocorrer. O trabalho educativo, tal como foi definido por Saviani (1995, p.17), passa a possuir um significado muito mais profundo tocando na essência do ser humano, não sendo mero instrumento de adaptação mas condição imprescindível para a mudança.

A assepsia das relações sociais deve chegar ao fim e a educação, assim como a figura do professor, deve ser inserida num contexto de luta política clara e declarada. (ARCE, 2005, p. 59)

Há uma certa “percepção” de que as professoras pesquisados por nós ainda não “assumiram” ou têm uma certa resistência às práticas pedagógicas em curso. Portanto, há possibilidades para a formação de uma individualidade para-si. Duarte (1999) trabalhando com a teoria do cotidiano de Heller, esclarece que a formação da individualidade para-si é um processo que, nas condições da sociedade burguesa, sob as relações sociais alienadas, implica em buscar realizar, ao máximo das possibilidades existentes, a objetivação para-si, construindo conscientemente uma hierarquia individual das atividades da vida cotidiana, mediada pela relação consciente com as objetivações genéricas para-si. Todavia o indivíduo que hierarquiza conscientemente as atividades da vida cotidiana mediado pela relação consciente com o gênero, não deixa de viver a individualidade em-si. O que se passa é que ela não determina toda sua vida, isto é, ele não se identifica totalmente com essa individualidade em-si, é capaz de se distanciar dela, de não considerá-la como definitiva, quase-transcende, enfim, ele é capaz de transformá-la.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos nossas inquietações iniciais respondendo primeiramente aos nossos questionamentos com relação à pesquisa dos dois documentos referentes ao ENEM: *ENEM Exame Nacional do Ensino Médio - Fundamentação Teórico-metodológica* (INEP, 2006) e *Eixos Cognitivos do ENEM* (INEP, 2007). Depois de examinar detidamente sua concepção educacional, chegamos à conclusão de que a proposta de formação de indivíduo contida nesses documentos se perfaz como uma formação de uma individualidade em si. Conforme Duarte (1999), a prática pedagógica em curso promove a vivência em-si, espontânea, imediata, utilitária, pragmática, fragmentada, que tende ao saber-fazer, mais do que apropriar-se do saber/conhecimento, e saber articulá-lo e significá-lo socialmente. Trata-se de uma proposta educacional que utiliza alguns elementos como a interdisciplinaridade, contextualização, situação-problema, propostas de solução, dentro dos limites que se circunscrevem a questões práticas, à cotidianidade, ao seu entorno imediato e aos limites da produção, que não promove a mediação/passagem da vivência em-si para a vivência do para-si, da genericidade na perspectiva humanizadora, mas sim alienante. Com relação ao processo ensino-aprendizagem, como vimos, a ênfase está na

aprendizagem, no saber-fazer, no desenvolvimento de competências e habilidades, em que o conhecimento é um pretexto, ou é chamado apenas para responder a algo de forma pontual. Esses dois elementos estão ligados ao lema do “aprender a aprender”, que foi amplamente divulgado por meio do relatório Delors (1996) e que foi apreciado criticamente por Duarte (2006) por promover uma formação de um indivíduo “adaptável”, “flexível”:

Do ponto de vista educacional, o lema “aprender a apreender” visa a operar algo semelhante na medida em que, em vez de a educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter objetivos de formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é ao mercado. (...) assim também os conhecimentos transmitidos pela escola passam a ter valor apenas na medida em que sua aprendizagem gere a capacidade permanente de aprendizagem, isto é, o conteúdo aprendido é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma pela qual é aprendido, desde que tal forma gere o “aprender a aprender”. (DUARTE, 2006, p.150).

Como vimos no primeiro capítulo, a propositura das mudanças educacionais que foram impingidas pelas reformas da metade da década de 90 do século XX, vem atender às demandas da acumulação do capital. Ianni, em sua obra *Capitalismo, violência e terrorismo* (2004), diz que há uma revolução em curso. A revolução pode ser vista como um processo inerente à constituição e dinâmica da sociedade burguesa, de mercado, capitalista, vista em âmbito nacional e âmbito mundial. Continua Ianni sua análise:

Está em curso o desenvolvimento de um novo ciclo de profundas transformações sociais, compreendendo as “forças produtivas”, isto é, o capital, a tecnologia, a força de trabalho, a divisão de trabalho social, o mercado, o planejamento e o monopólio da violência; e as “relações de produção”, isto é, as instituições jurídico-políticas e econômico-financeiras, os poderes do Estado e das organizações multilaterais, o direito internacional, as instituições relativas à integração regional, a mídia também nacional e transnacional, as redes, as teias, e sistemas articulando indivíduos, coletividades, povos, nações, corporações e organizações. Tudo isso envolvendo classes sociais e grupos sociais, gêneros, etnias, línguas e religiões. Está em curso, portanto, um novo ciclo de desenvolvimento da *revolução burguesa em escala mundial*. (IANNI, 2004, p. 21)

Então podemos inferir que todo esse movimento de reformas educacionais acompanha a revolução burguesa para se manter no poder. Para isso se faz

necessário alterar as relações produtivas e societárias, ou seja, promover alterações do ser-trabalhador e do ser-social, conforme preconizavam, em 1848, Engels e Marx:

A burguesia não pode existir sem revolucionar, constantemente, os instrumentos de produção e, desse modo, as relações de produção e, com elas, todas as relações da sociedade. A conservação dos antigos modos de produção de forma inalterada era, pelo contrário, a primeira condição de existência de todas as antigas classes industriais. A revolução constante da produção, os distúrbios ininterruptos de todas as condições sociais, as incertezas e agitações permanentes distinguiram a época burguesa de todas as anteriores. Todas as relações firmes, sólidas, com sua série de preconceitos e opiniões antigas e veneráveis foram varridas, todas as novas tornaram-se antiquadas antes que pudessem ossificar. Tudo que é sólido derrete-se no ar, tudo que é sagrado é profanado e os homens são por fim compelidos a enfrentar de modo sensato suas condições reais de vida e suas relações com seus semelhantes. (ENGELS; MARX, 1999, p.13-14)

Com relação à segunda parte de nossos questionamentos relativa à pesquisa de campo junto aos professores de Língua Portuguesa para desvelar/entender como esses professores concebem a prática escolar da produção de texto e se possível delinear desse trabalho a concepção de formação do indivíduo circunscrita às propostas do ENEM para Língua Portuguesa, nossa hipótese de haver uma *tendência* de uma formação de uma individualidade em-si parece se confirmar. Procuraremos não repetir as análises já realizadas. Por exemplo, com relação à pergunta nove, dez e vinte e dois: 9 - Qual (Quais) o (s) tema (s) abordados (s)?, 10- Como é (são) escolhido(s)? e 22- Qual é a contribuição do tema para a formação do aluno? Nas respostas, houve pouca especificação de temas, mas as escolhas eram orientadas por serem temas atuais e cotidianos, como já dissemos anteriormente, e a escolha se deu seguindo os padrões e de provas anteriores do SARESP e do ENEM, indicando uma certa amarração com fatos cotidianos destituídos de uma análise crítica, que vai além das aparências, mais estrutural. No que concerne à contribuição do tema para a formação, houve um predomínio de resposta que apontava mais para ações que se aproximam das competências do que propriamente da apropriação de conhecimento, significá-lo socialmente e viver na coletividade. No que diz respeito às questões dezenove e vinte: 19- Qual é sua opinião sobre as propostas de redação que já foram realizadas? 20- Você concorda com sua formulação (textos-estímulos, charges, desenhos, tabelas...)?, a maioria aprovou as propostas e também suas formulações e

não houve questionamento do conteúdo dos textos, das charges, desenhos, tabelas, ou seja, a possibilidade de se questionar alguns elementos da interdisciplinaridade ou da contextualização com relação à política e à economia não apareceu, o que nos leva a inferir que esses dois elementos têm um alcance limitado como apontamos na análise dos documentos. Isso por sua vez compromete e limita a indicação das propostas de solução. No tocante à pergunta dezesseis: 16- Como você avalia os critérios de correção da prova de Redação do ENEM? Também houve uma aprovação pela maioria, não houve nenhum comentário sobre os descritores, portanto não sentiram falta do descritor da competência II, sobre a aplicação dos conhecimentos de várias áreas, assim como no item V não houve comentário sobre os descritores da proposta de solução. Essa ausência nos mostra que esses itens são vistos com certa superficialidade. Com relação à pergunta quinze: 15- Como a Redação é portadora de um diálogo entre várias disciplinas, para elaborar suas aulas, alguma vez você já recorreu à ajuda de professores de outras áreas? Esperávamos que a resposta fosse acompanhada com uma justificativa, da necessidade de relacionar o tema com várias áreas do conhecimento, que houvesse pelo mesmo a indicação da contextualização política e econômica, mas isso não ocorreu. Nós falamos em *tendência* que se confirma com a maioria das respostas analisadas. Não podemos afirmar totalmente porque nos pareceu que a pergunta vinte e quatro aponta para uma outra direção, ou instaura uma contradição: 24- Que concepção de formação do indivíduo é assumida como finalidade do Ensino Médio? Ela se aproxima ou se distancia de sua concepção de formação do indivíduo? Por quê? Como já foi analisado por nós, parece que muitas delas pensam em formar um cidadão crítico e consciente. Embora haja uma apropriação e uso desses dois vocábulos nos documentos oficiais numa determinada perspectiva, parece que o uso concebido pelas professoras não seja o mesmo neles estão contidos. Esse ser crítico parece apontar para alguém que examina algo, que vai além das aparências e consciente parece indicar uma certa “percepção”, um “entendimento” da realidade que o cerca. A nosso ver essa condição de ser crítico e consciente pelas respostas dadas é construída a partir da apropriação do conhecimento, o que as professoras traduziram em conteúdos, ainda que saibamos que determinados conhecimentos trabalhados também possam servir para humanizar

ou alienar, mas parece que dentro dos limites das respostas tendem com relação a essa questão a humanizar. Como já dissemos anteriormente, o que prevalece, pelas respostas dadas, é uma *tendência* de formação da individualidade em-si.

Para concluirmos a ideia de tendência, retomamos a concepção da vida cotidiana em que Heller nos diz que a prática docente também pode ser portadora de momentos em que se caminha da individualidade em-si para a individualidade para-si, o que ela chamou de suspensão do cotidiano. A prática docente se perfaz e só se eleva ao nível da práxis quando é atividade humano-genérica consciente; na unidade viva e muda de particularidade e genericidade, ou seja, na cotidianidade, a atividade individual não é mais do que uma parte da práxis. Para que se tornem mais fidedignas as observações acima, optamos por mostrar, ainda que um tanto longas, as considerações da própria autora:

A vida cotidiana está carregada de alternativas, de escolhas. Essas escolhas podem ser inteiramente indiferentes do ponto de vista moral (por exemplo, a escolha entre tomar um ônibus cheio ou esperar o próximo); mas também podem estar moralmente motivadas (por exemplo, ceder ou não o lugar à mulher de idade). Quanto maior é a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco (que vão sempre juntos) na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão eleva-se acima da cotidianidade e tanto menos se pode falar de uma decisão cotidiana. Quanto mais intensa é a motivação do homem pela moral, isto é, pelo humano-genérico, tanto mais facilmente sua particularidade se elevará (através da moral) à esfera da genericidade. Nesse ponto termina a muda coexistência de particularidade e genericidade. É necessário o conhecimento do próprio Eu, o *gnôthi seautón*, o conhecimento e a apaixonada assimilação das intimações humano-genéricas, a fim de que o homem seja capaz de decidir elevando-se acima da cotidianidade.

Temos de introduzir aqui, contudo, duas restrições. Por um lado, a elevação ao humano-genérico não significa jamais uma abolição da particularidade. Como se sabe, as paixões e sentimentos orientados para o Eu (para o Eu particular) não desaparecem, mas “apenas” se dirigem para o exterior, convertem-se em motor da realização do humano-genérico, ou então permanecem em suspenso – na medida em que inibem a ação moralmente motivada – enquanto duram as ações correspondentes. Por outro lado, uma decisão moral, no sentido aqui colocado, deve sempre ser considerada como uma **tendência**. Não é possível distinguir, de modo rigoroso e inequívoco, entre as decisões e ações cotidianas e aquelas moralmente motivadas. A maioria das ações e escolhas tem motivação heterogênea; as motivações particulares e as genérico-morais encontram-se e se unem, de modo que a elevação acima do particular-individual jamais se produz de maneira completa, nem jamais deixa de existir inteiramente, mas ocorre geralmente em maior ou menor medida. Não há uma “muralha chinesa” entre as esferas da cotidianidade e da moral. Apenas os moralistas utilizam da cotidianidade e da moral. (HELLER, 1970, p. 23- 24).

Resta-nos lembrar, ainda, que há um movimento dialético, de contradição, que se configura no espaço escolar, que o professor é um agente da práxis social, que, de certa forma, ainda há uma margem de manobras, um espaço para resistências, lutas, boicotes etc., como assinalam Neves (1995), Konder (2001) e Sanfelice (2003): a escola, enquanto instrumento do conformismo científico-tecnológico, expressão contemporânea da sociabilidade humana, ao mesmo tempo em que veicula ideologias reprodutoras das relações sociais dominantes, veicula também ideologias antagônicas e contraditórias. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola é ao mesmo tempo reprodutora das relações sociais de produção capitalista e espaço de luta de classes para superar estas relações. A atividade do educador tem seus limites, porém é atividade humana, é práxis. É intervenção subjetiva continuar na dinâmica pela qual a sociedade existe se transformando. Contribui, portanto, em certa medida para o fazer-se da história. A educação pode também fortalecer disposições críticas, estimular o inconformismo e a inquietação, incentivar o desenvolvimento da capacidade questionadora. Nas instituições educacionais pode prevalecer tanto a formação de súditos como a formação de cidadãos. Recordemos que não há capitalismo, Estado capitalista, políticas públicas, políticas educacionais e escolas sem contradições intrínsecas, e assim devemos pensar esta realidade. Pensar a realidade dialeticamente para dispormos de melhores condições teórico-práticas de interferir nela, porque, afinal de contas, a História não é uma questão já resolvida.

## REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Maria Emilia Bertino. Mecanismos regulatórios como elementos constitutivos da nova pedagogia da hegemonia: In: NEVES, Maria Lúcia Wanderley (org.) **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

ARACOIABA DA SERRA, WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. Disponível em <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Ara%C3%A7oiaba\\_da\\_Serra](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ara%C3%A7oiaba_da_Serra)>. Acesso em Out. 2008.

ARCE, Alessandra, A Formação de Professores sob a Ótica Construtivista: Primeiras Aproximações e Alguns Questionamentos. In DUARTE, Newton (org.) **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 77)

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb/ensmed/pcn.shtm>>. Acesso em: 07 set. 2008.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)**: Bases Legais. 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb/ensmed/pcn.shtm>>. Acesso em: 07 set. 2008.

\_\_\_\_\_. **PCN+(Ensino Médio)**: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais - Ciências Humanas e suas Tecnologias. [200-]. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb/ensmed/pcn.shtm>>. Acesso em: 07 set. 2008.

CABRERA, Blas; JAÉN, Marta Jiménez. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. Porto Alegre: *Teoria & Educação*, n. 4, p. 190-214, 1991.

CEPAL (1990). *Transformación productiva con Equidad*. Santiago, Chile: CEPAL.

CEPAL (1992). *Educación y Conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, Chile: CEPAL

CIDADE de Sorocaba. SUA PESQUISA. Disponível em: <[http://www.suapesquisa.com/cidadesbrasileiras/cidade\\_sorocaba.htm](http://www.suapesquisa.com/cidadesbrasileiras/cidade_sorocaba.htm) > Acesso em Out. 2008.

CONTRERAS, José. A autonomia de Professores. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999

\_\_\_\_\_. **Educação escolar**, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Construtivismo Seria Pós-Modernismo** ou o Pós-Modernismo Seria Construtivista? (Análise de Algumas Ideias do “Construtivismo radical” de Ernest Von Glaserfeld). In DUARTE, Newton (org.) **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2ª ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2005. (coleção polêmicas do nosso tempo; 77)

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **O Manifesto Comunista** Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

**INEP**: EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: Fundamentação Teórico - Metodológica – Brasília: INEP, 2006.

**INEP**: *Eixos Cognitivos do ENEM* – Brasília: INEP, 2007.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Maria Lúcia Wanderley (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

\_\_\_\_\_; MELO, Marcelo Paula de. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Maria Lúcia Wanderley (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto: leitura e redação**. 2.ed., São Paulo. Ática, 1997.

FOLHA DE SÃO PAULO. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16354.shtml>> Acesso 10 set. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da Razão. Crise do Capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLI, Pablo (org.) **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petropolis / RJ; Vozes, 1995. p.77-108.

GARCIA, Othon Maria, **Comunicação em prosa moderna**. 20. ed. , Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 2 ed. Civilização Brasileira : Rio de Janeiro, 2001.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

KLEIN, Lúgia Regina, Construtivismo Piagetiano; Considerações Críticas à Concepção de Sujeito e Objeto. In DUARTE, Newton (org.) **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 77)

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KONDER, Leandro. Marx e a Sociologia da Educação. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (org.) **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001

LIMA, Regina de Souza Lima; Martins, André Silva. **Pressupostos, princípios e estratégias**: In: NEVES, Maria Lúcia Wanderley (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

MARTINS, André Silva. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de Neoliberalismo da Terceira Via: In NEVES, Maria Lúcia Wanderley (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Os Organismos Internacionais na condução de um novo bloco histórico: In: NEVES, Maria Lúcia Wanderley (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Chapa, 2005.

MÈSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. **Pedagogias Psicológicas E Reforma Educacional**. Em DUARTE, Newton (org.) Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 77).

NEGRÃO, João José. **Para conhecer o Neoliberalismo**. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/consenso.html>>. Acesso out. 2008.

NEVES, Maria Lúcia Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_; SANT'ANNA, Ronaldo. Gramsci, o Estado e a nova pedagogia da hegemonia: In: NEVES, Maria Lúcia Wanderley (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

\_\_\_\_\_. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia: In: NEVES, Maria Lúcia Wanderley (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas: v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, F. **Crítica da razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação e notas à edição brasileira. In CONTRERAS, José. **A autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANFELICE, José Luís. Estado e Política educacional: In: LOMBARDI, José Claudinei (org.) **Temas de pesquisa em educação**. Campinas / SP. Autores Associados, 2003.

SANT'ANNA, Ronaldo. Igreja Católica e educação no Brasil de FHC e Lula da Silva: Tempos modernos, sonhos antigos: In: NEVES, Maria Lúcia Wanderley (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

## **Anexo A – Modelo de critérios de correção da Redação do ENEM**

### **I – Demonstrar domínio da norma culta**

1) Domínio da norma culta, com graves e freqüentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.

2) Domínio razoável da norma culta, com desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções de escrita, pouco aceitáveis nessa etapa da escolaridade.

3) Bom domínio da norma culta com raros desvios gramaticais e de convenções da escrita.

4) Muito bom domínio da norma culta, com pontuais desvios gramaticais e de convenções da escrita.

**II- Compreender a proposta de redação e aplicar os conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.**

1) Desenvolvimento tangencial do tema e apresentação embrionária do tipo de texto dissertativo-argumentativo; ou desenvolvimento tangencial do tema e domínio razoável do tipo de texto dissertativo-argumentativo; ou desenvolvimento razoável do tema e apresentação embrionária do tipo de texto dissertativo-argumentativo.

2) Desenvolvimento razoável do tema, a partir de considerações próximas do senso comum, e domínio precário do tipo de texto dissertativo-argumentativo.

3) Desenvolvimento razoável do tema e domínio razoável do tipo de texto dissertativo-argumentativo.

4) Bom desenvolvimento do tema, a partir de um repertório cultural produtivo e de considerações que fogem ao senso comum, e bom domínio do texto dissertativo-argumentativo.

### **III – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista**

1) Apresenta informações, fatos e opiniões precariamente relacionados com o tema.

2) Apenas apresenta informações, fatos e opiniões, ainda que pertinentes ao tema proposto, ou limita-se a reproduzir os argumentos constantes na proposta de redação.

3) Seleciona informações, fatos e opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto, organizando-os e relacionando-os de forma pouco consistente em relação ao seu projeto de texto.

4) Seleciona, organiza e relaciona de forma consistente, informações, fatos e opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto em defesa do seu projeto de texto.

### **IV- Demonstrar conhecimento dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção da argumentação**

1) Desarticulação das partes do texto.

2) Articulação precária das partes do texto, devido a problemas freqüentes na utilização dos recursos coesivos.

3) Articulação razoável das partes do texto, com problemas eventuais na utilização de recursos coesivos.

4) Boa articulação das partes do texto, sem problemas graves na utilização de recursos coesivos.

**V- Elaborar propostas de solução para o problema abordado mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.**

1) Elabora proposta precariamente relacionada ao tema, respeitando os direitos humanos.

2) Elabora proposta razoavelmente relacionada ao tema, mas não articulada ao texto desenvolvido, respeitando os direitos humanos.

3) Elabora proposta bem relacionada, mas pouco articulada à discussão desenvolvida no texto, respeitando os direitos humanos.

4) Elabora proposta bem relacionada ao tema e bem articulada à discussão desenvolvida no texto, respeitando os direitos humanos.

**Anexo B – Redações do ENEM**

---

---

**ENEM/98**

---

---

**REDAÇÃO**

O Que É O Que É

(...)

Viver  
e não ter a vergonha de ser feliz  
Cantar e cantar e cantar  
a beleza de ser um eterno aprendiz  
Eu sei  
que a vida devia ser bem melhor  
e será  
Mas isso não impede que eu repita  
É bonita, é bonita e é bonita

(...)

Luiz Gonzaga Jr. (*Gonzaguinha*)

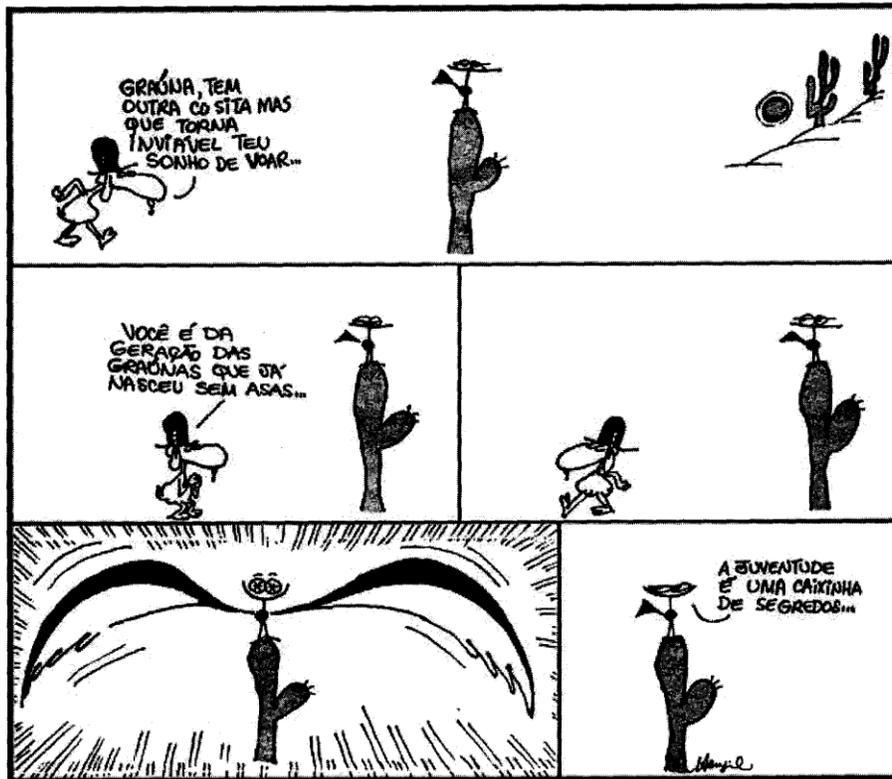
Redija um texto dissertativo, sobre o tema "**Viver e Aprender**", no qual você exponha suas idéias de forma clara, coerente e em conformidade com a norma culta da língua, sem se remeter a nenhuma expressão do texto motivador "O Que É O Que É".

Dê um título à sua redação, que deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha anexa ao Cartão-Resposta. Você poderá utilizar a última página deste Caderno de Questões para rascunho.

<http://educaterra.terra.com.br/educacao/enem1998.pdf>. acesso 07-set-2008.

Enem 99

REDAÇÃO



(HENFIL. *Fradim*. Ed. Codecri, 1997, n. 20)

O encontro "Vem ser cidadão" reuniu 380 jovens de 13 Estados, em Faxinal do Céu (PR). Eles foram trocar experiências sobre o chamado **protagonismo juvenil**.

O termo pode até parecer feio, mas essas duas palavras significam que o jovem não precisa de adulto para encontrar o seu lugar e a sua forma de intervir na sociedade. Ele pode ser protagonista.

(Adaptado de) "Para quem se revolta e quer agir", *Folha de S. Paulo*, 16/11/1998)

Depoimentos de jovens participantes do encontro:

- *Eu não sinto vergonha de ser brasileiro. Eu sinto muito orgulho. Mas eu sinto vergonha por existirem muitas pessoas acomodadas. A realidade está nua e crua. (...) Tem de parar com o comodismo. Não dá para passar e ver uma criança na rua e achar que não é problema seu.* (E.M.O.S., 18 anos, Minas Gerais)
- *A maior dica é querer fazer. Se você é acomodado, fica esperando cair no colo, não vai acontecer nada. Existe muita coisa para fazer. Mas primeiro você precisa se interessar.* (C.S.Jr., 16 anos, Paraná)
- *Ser cidadão não é só conhecer os seus direitos. É participar, ser dinâmico na sua escola, no seu bairro.* (H.A., 19 anos, Amazonas)

(Depoimentos extraídos de "Para quem se revolta e quer agir", *Folha de S. Paulo*, 16/11/1998)

Com base na leitura dos quadrinhos e depoimentos, redija um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre o tema: **Cidadania e participação social**.

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. Depois de selecionar, organizar e relacionar os argumentos, fatos e opiniões apresentados em defesa de seu ponto de vista, elabore uma proposta de ação social.

A redação deverá ser apresentada a tinta na cor azul ou preta e desenvolvida na folha grampeada ao Cartão-Resposta. Você poderá utilizar a última página deste Caderno de Questões para rascunho.

Enem 2000

## REDAÇÃO



(Angeli, Folha de S. Paulo, 14.05.2000)

(...) Esquina da Avenida Desembargador Santos Neves com Rua José Telxela, na Praia do Canto, área nobre de Vitória. A.J., 13 anos, morador de Cariacica, tenta ganhar algum trocado vendendo balas para os motoristas. (...)

"Venho para a rua desde os 12 anos. Não gosto de trabalhar aqui, mas não tem outro jeito. Quero ser mecânico".

A Gazeta, Vitória (ES), 9 de junho de 2000.

"É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à saúde, à alimentação, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão".

Artigo 227, Constituição da República Federativa do Brasil.

Entender a infância marginal significa entender porque um menino vai para a rua e não à escola. Essa é, em essência, a diferença entre o garoto que está dentro do carro, de vidros fechados, e aquele que se aproxima do carro para vender chiclete ou pedir esmola. E essa é a diferença entre um país desenvolvido e um país de Terceiro Mundo.

Gilberto Dimenstein. *O cidadão de papel*. São Paulo, Ática, 2000. 19a. edição.

Com base na leitura da charge, do artigo da Constituição, do depoimento de A.J. e do trecho do livro *O cidadão de papel*, redija um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre o tema: **Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?**

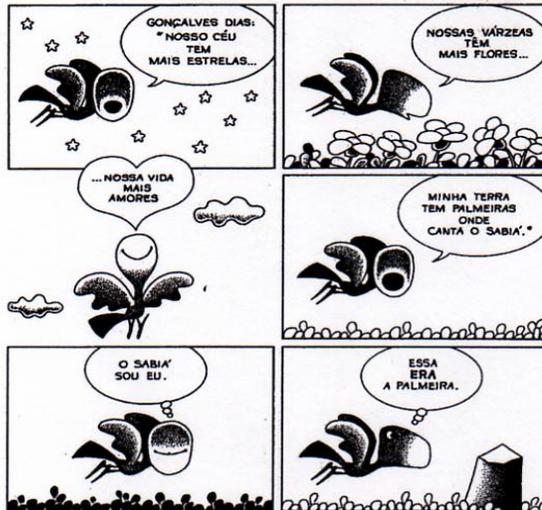
Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Seleccione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender o seu ponto de vista, elaborando propostas para a solução do problema discutido em seu texto.

### Observações:

- ▶ Lembre-se de que a situação de produção de seu texto requer o uso da modalidade escrita culta da língua.
- ▶ Espera-se que o seu texto tenha mais do que 15 (quinze) linhas.
- ▶ A redação deverá ser apresentada a tinta na cor preta e desenvolvida na folha própria.
- ▶ Você poderá utilizar a última folha deste Caderno de Questões para rascunho.

ENEM 2001

## REDAÇÃO

(Caules, *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 1978)

Conter a destruição das florestas se tornou uma prioridade mundial, e não apenas um problema brasileiro. (...) Restam hoje, em todo o planeta, apenas 22% da cobertura florestal original. A Europa Ocidental perdeu 99,7% de suas florestas primárias; a Ásia, 94%; a África, 92%; a Oceania, 78%; a América do Norte, 66%; e a América do Sul, 54%. Cerca de 45% das florestas tropicais, que cobriam originalmente 14 milhões de km quadrados (1,4 bilhão de hectares), desapareceram nas últimas décadas. No caso da Amazônia Brasileira, o desmatamento da região, que até 1970 era de apenas 1%, saltou para quase 15% em 1999. Uma área do tamanho da França desmatada em apenas 30 anos. Chega.

Paulo Adário, Coordenador da Campanha da Amazônia do Greenpeace.  
<http://greenpeace.terra.com.br>

Embora os países do Hemisfério Norte possuam apenas um quinto da população do planeta, eles detêm quatro quintos dos rendimentos mundiais e consomem 70% da energia, 75% dos metais e 85% da produção de madeira mundial. (...)

Conta-se que Mahatma Gandhi, ao ser perguntado se, depois da independência, a Índia perseguiria o estilo de vida britânico, teria respondido: "(...) a Grã-Bretanha precisou de metade dos recursos do planeta para alcançar sua prosperidade; quantos planetas não seriam necessários para que um país como a Índia alcançasse o mesmo patamar?"

A sabedoria de Gandhi indicava que os modelos de desenvolvimento precisam mudar.



O planeta é um problema pessoal - Desenvolvimento sustentável. [www.wwf.org.br](http://www.wwf.org.br)

*De uma coisa temos certeza: a terra não pertence ao homem branco; o homem branco é que pertence à terra. Disso temos certeza. Todas as coisas estão relacionadas como o sangue que une uma família. Tudo está associado. O que fere a terra, fere também os filhos da terra. O homem não tece a teia da vida; é antes um de seus fios. O que quer que faça a essa teia, faz a si próprio.*

Trecho de uma das várias versões de carta atribuída ao chefe Seattle, da tribo Suquamish. A carta teria sido endereçada ao presidente norte-americano, Franklin Pierce, em 1854, a propósito de uma oferta de compra do território da tribo feita pelo governo dos Estados Unidos.

PINSKY, Joime e outros (Org.). *História da América através de textos*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.

*Estou indignado com a frase do presidente dos Estados Unidos, George Bush.*

"Somos os maiores poluidores do mundo, mas se for preciso poluiremos mais para evitar uma recessão na economia americana".

R. K., Ourinhos, SP. (Carta enviada à seção *Correio da Revista Galileu*. Ano 10, junho de 2001).

Com base na leitura dos quadrinhos e dos textos, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema: **Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?**

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender o seu ponto de vista, elaborando propostas para a solução do problema discutido em seu texto. Suas propostas devem demonstrar respeito aos direitos humanos.

## Observações:

- Lembre-se de que a situação de produção de seu texto requer o uso da modalidade escrita culta da língua.
- O texto não deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narrativa.
- O texto deverá ter no mínimo 15 (quinze) linhas escritas.
- A redação deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha própria.
- O rascunho poderá ser feito na última página deste Caderno.

## ENEM 2002

## REDAÇÃO



Comício pelas Diretas Já, em São Paulo, 1984.

Para que existam hoje os direitos políticos, o direito de votar e ser votado, de escolher seus governantes e representantes, a sociedade lutou muito.

www.iarabernardi.gov.br. 01/03/02.

*A política foi inventada pelos humanos como o modo pelo qual pudessem expressar suas diferenças e conflitos sem transformá-los em guerra total, em uso da força e extermínio recíproco. (...)*

*A política foi inventada como o modo pelo qual a sociedade, internamente dividida, discute, delibera e decide em comum para aprovar ou reiterar ações que dizem respeito a todos os seus membros.*

Marilena Chauí. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1994.

*A democracia é subversiva. É subversiva no sentido mais radical da palavra.*

*Em relação à perspectiva política, a razão da preferência pela democracia reside no fato de ser ela o principal remédio contra o abuso do poder. Uma das formas (não a única) é o controle pelo voto popular que o método democrático permite pôr em prática. Vox populi vox dei.*

Norberto Bobbio. Qual socialismo? Discussão de uma alternativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Texto adaptado.

*Se você tem mais de 18 anos, vai ter de votar nas próximas eleições. Se você tem 16 ou 17 anos, pode votar ou não. O mundo exige dos jovens que se arrisquem. Que alucinem. Que se metam onde não são chamados. Que sejam encrenqueiros e barulhentos. Que, enfim, exijam o impossível.*

*Resta construir o mundo do amanhã. Parte desse trabalho é votar. Não só cumprir uma obrigação. Tem de votar com hormônios, com ambição, com sangue fervendo nas veias. Para impor aos vitoriosos suas exigências – antes e principalmente depois das eleições.*

André Forastieri. Muito além do voto. Época. 6 de maio de 2002. Texto adaptado.

Considerando a foto e os textos apresentados, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema **O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?**

Ao desenvolver o tema, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões, e elabore propostas para defender seu ponto de vista.

Observações:

- Lembre-se de que a situação de produção de seu texto requer o uso da modalidade escrita culta da língua portuguesa.
- O texto **não** deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto deverá ter no mínimo 15 (quinze) linhas escritas.
- A redação deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha própria.
- O rascunho poderá ser feito na última página deste Caderno.

## ENEM 2003

## REDAÇÃO

Para desenvolver o tema da redação, observe o quadro e leia os textos apresentados a seguir:



(Época, 02.06.03)

*Entender a violência, entre outras coisas, como fruto de nossa horrenda desigualdade social, não nos leva a desculpar os criminosos, mas poderia ajudar a decidir que tipo de investimentos o Estado deve fazer para enfrentar o problema: incrementar violência por meio da repressão ou tomar medidas para sanear alguns problemas sociais gravíssimos?*

(Mária Rita Kehl. Folha de S. Paulo)

*Ao expor as pessoas a constantes ataques à sua integridade física e moral, a violência começa a gerar expectativas, a fornecer padrões de respostas. Episódios truculentos e situações-limite passam a ser imaginados e repetidos com o fim de legitimar a idéia de que só a força resolve conflitos. A violência torna-se um item obrigatório na visão de mundo que nos é transmitida. O problema, então, é entender como chegamos a esse ponto.*

*Penso que a questão crucial, no momento, não é a de saber o que deu origem ao jogo da violência, mas a de saber como parar um jogo que a maioria, coagida ou não, começa a querer continuar jogando.*

(Adaptado de Jurandir Costa. O medo social.)

Considerando a leitura do quadro e dos textos, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema: **A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?**

**Instruções:**

- Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista, elaborando propostas para a solução do problema discutido em seu texto. Suas propostas devem demonstrar respeito aos direitos humanos.
- Lembre-se de que a situação de produção de seu texto requer o uso da modalidade escrita culta da língua portuguesa.
- O texto **não** deve ser escrito em forma de poema (versos) ou de narrativa.
- O texto deverá ter no mínimo 15 (quinze) linhas escritas.
- A redação deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha própria.
- O rascunho poderá ser feito na última folha deste Caderno.

---



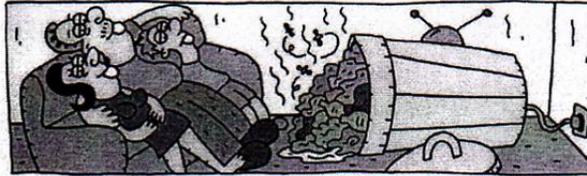
---

**ENEM 2004**


---

**REDAÇÃO**

Leia com atenção os seguintes textos:



Caco Galhardo. 2001.

Os programas sensacionalistas do rádio e os programas policiais de final da tarde em televisão saciam curiosidades perversas e até mórbidas tirando sua matéria-prima do drama de cidadãos humildes que aparecem nas delegacias como suspeitos de pequenos crimes. Ali, são entrevistados por intimidação. As câmeras invadem barracos e cortiços, e gravam sem pedir licença a estupefação de famílias de baixíssima renda que não sabem direito o que se passa: um parente é suspeito de estupro, ou o vizinho acaba de ser preso por tráfico, ou o primo morreu no massacre de fim de semana no bar da esquina. A polícia chega atirando; a mídia chega filmando.

Eugênio Bucci. *Sobre ética e imprensa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Quem fiscaliza [a imprensa]? Trata-se de tema complexo porque remete para a questão da responsabilidade não só das empresas de comunicação como também dos jornalistas. Alguns países, como a Suécia e a Grã-Bretanha, vêm há anos tentando resolver o problema da responsabilidade do jornalismo por meio de mecanismos que incentivam a auto-regulação da mídia.

<http://www.eticanatv.org.br>  
Acesso em 30/05/2004.

*No Brasil, entre outras organizações, existe o Observatório da Imprensa – entidade civil, não-governamental e não-partidária –, que pretende acompanhar o desempenho da mídia brasileira. Em sua página eletrônica, lê-se:*

Os meios de comunicação de massa são majoritariamente produzidos por empresas privadas cujas decisões atendem legitimamente aos desígnios de seus acionistas ou representantes. Mas o produto jornalístico é, inquestionavelmente, um serviço público, com garantias e privilégios específicos previstos na Constituição Federal, o que pressupõe contrapartidas em deveres e responsabilidades sociais.

<http://www.observatorio.ultimosegundo.ig.com.br> (adaptado)  
Acesso em 30/05/04.

Incisos do Artigo 5º da Constituição Federal de 1988:

- IX – é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;
- X – são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação.

Com base nas idéias presentes nos textos acima, redija uma dissertação em prosa sobre o seguinte tema:

**Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?**

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas.

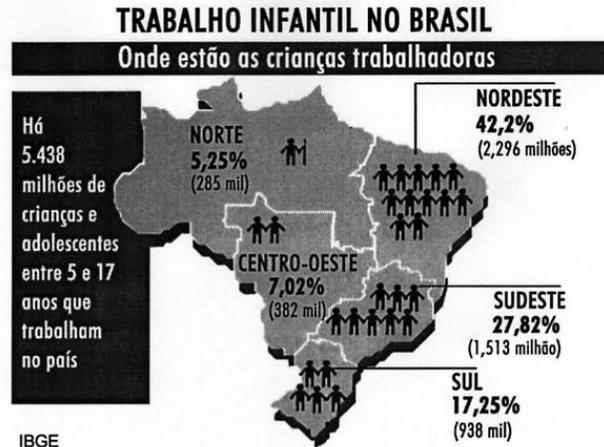
**Observações:**

- Seu texto deve ser escrito na modalidade culta da língua portuguesa.
- O texto **não** deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto deverá ter no mínimo 15 (quinze) linhas escritas.
- A redação deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha própria.
- O rascunho poderá ser feito na última folha deste Caderno.

ENEM 2005

## PROPOSTA DE REDAÇÃO

Leia com atenção os seguintes textos:



(O Globo. Magazine, 11/05/2004.)

“A crueldade do trabalho infantil é um pecado social grave em nosso País. A dignidade de milhões de crianças brasileiras está sendo roubada diante do desrespeito aos direitos humanos fundamentais que não lhes são reconhecidos: por culpa do poder público, quando não atua de forma prioritária e efetiva, e por culpa da família e da sociedade, quando se omitem diante do problema ou quando simplesmente o ignoram em decorrência da postura individualista que caracteriza os regimes sociais e políticos do capitalismo contemporâneo, sem pátria e sem conteúdo ético.”

(Xisto T. de Medeiros Neto. A crueldade do trabalho infantil. *Diário de Natal*. 21/10/2000.)

“Submetidas aos constrangimentos da miséria e da falta de alternativas de integração social, as famílias optam por preservar a integridade moral dos filhos, inculcando-lhes valores, tais como a dignidade, a honestidade e a honra do trabalhador. Há um investimento no caráter moralizador e disciplinador do trabalho, como tentativa de evitar que os filhos se incorporem aos grupos de jovens marginais e delinquentes, ameaça que parece estar cada vez mais próxima das portas das casas.”

(Joel B. Marin. O trabalho infantil na agricultura moderna. [www.proec.ufg.br](http://www.proec.ufg.br).)

“Art. 4º. – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”

(Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.)

Com base nas idéias presentes nos textos acima, redija uma dissertação sobre o tema:

### O trabalho infantil na realidade brasileira.

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.

#### Observações:

- Seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa.
- O texto não deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto deve ter, no mínimo, 15 (quinze) linhas escritas.
- A redação deve ser desenvolvida na folha própria e apresentada a tinta.
- O rascunho pode ser feito na última folha deste Caderno.

PROVA ① - AMARELA - 2

## PROPOSTA DE REDAÇÃO

Uma vez que nos tornamos leitores da palavra, invariavelmente estaremos lendo o mundo sob a influência dela, tenhamos consciência disso ou não. A partir de então, mundo e palavra permearão constantemente nossa leitura e inevitáveis serão as correlações, de modo intertextual, simbiótico, entre realidade e ficção.

Lemos porque a necessidade de desvendar caracteres, letreiros, números faz com que passemos a olhar, a questionar, a buscar decifrar o desconhecido. Antes mesmo de ler a palavra, já lemos o universo que nos permeia: um cartaz, uma imagem, um som, um olhar, um gesto.

São muitas as razões para a leitura. Cada leitor tem a sua maneira de perceber e de atribuir significado ao que lê.

Inajá Martins de Almeida. **O ato de ler.**

Internet: <www.amigosdolivro.com.br> (com adaptações).



Internet: <paineis.org>.

Minha mãe muito cedo me introduziu aos livros. Embora nos faltassem móveis e roupas, livros não poderiam faltar. E estava absolutamente certa. Entrei na universidade e tornei-me escritor. Posso garantir: todo escritor é, antes de tudo, um leitor.

Moacyr Scliar. **O poder das letras.** In: **TAM Magazine**,

jul./2006, p. 70 (com adaptações).

Existem inúmeros universos coexistindo com o nosso, neste exato instante, e todos bem perto de nós. Eles são bidimensionais e, em geral, neles imperam o branco e o negro.

Estes universos bidimensionais que nos rodeiam guardam surpresas incríveis e inimagináveis! Viajamos instantaneamente aos mais remotos pontos da Terra ou do Universo; ficamos sabendo os segredos mais ocultos de vidas humanas e da natureza; atravessamos eras num piscar de olhos; conhecemos civilizações desaparecidas e outras que nunca foram vistas por olhos humanos.

Estou falando dos universos a que chamamos de livros. Por uns poucos reais podemos nos transportar a esses universos e sair deles muito mais ricos do que quando entramos.

Internet: <www.amigosdolivro.com.br> (com adaptações).

Considerando que os textos acima têm caráter apenas motivador, redija um texto dissertativo a respeito do seguinte tema:

### **O PODER DE TRANSFORMAÇÃO DA LEITURA.**

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.

Observações:

- Seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa.
- O texto não deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto deve ter, no mínimo, 15 (quinze) linhas escritas.
- A redação deve ser desenvolvida na folha própria e apresentada a tinta.
- O rascunho pode ser feito na última página deste Caderno.



**Ninguém = Ninguém**  
Engenheiros do Hawaii

Há tantos quadros na parede  
há tantas formas de se ver o mesmo quadro  
há tanta gente pelas ruas  
há tantas ruas e nenhuma é igual a outra  
(ninguém = ninguém)  
me espanta que tanta gente sinta  
(se é que sente) a mesma indiferença

há tantos quadros na parede  
há tantas formas de se ver o mesmo quadro  
há palavras que nunca são ditas  
há muitas vozes repetindo a mesma frase  
(ninguém = ninguém)  
me espanta que tanta gente minta  
(descaradamente) a mesma mentira

todos iguais, todos iguais  
mas uns mais iguais que os outros

**Uns Iguais Aos Outros**  
Titãs

Os homens são todos iguais  
(...)  
Brancos, pretos e orientais  
Todos são filhos de Deus  
(...)  
Kaiowas contra xavantes  
Árabes, turcos e iraquianos  
São iguais os seres humanos  
São uns iguais aos outros, são uns iguais aos outros  
Americanos contra latinos  
Já nascem mortos os nordestinos  
Os retirantes e os jagunços  
O sertão é do tamanho do mundo  
Dessa vida nada se leva  
Nesse mundo se ajoelha e se reza  
Não importa que língua se fala  
Aquilo que une é o que separa  
Não julgue pra não ser julgado  
(...)  
Tanto faz a cor que se herda  
(...)  
Todos os homens são iguais  
São uns iguais aos outros, são uns iguais aos outros

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.

Todos reconhecem a riqueza da diversidade no planeta. Mil aromas, cores, sabores, texturas, sons encantam as pessoas no mundo todo; nem todas, entretanto, conseguem conviver com as diferenças individuais e culturais. Nesse sentido, ser diferente já não parece tão encantador. Considerando a figura e os textos acima como motivadores, redija um texto dissertativo-argumentativo a respeito do seguinte tema.

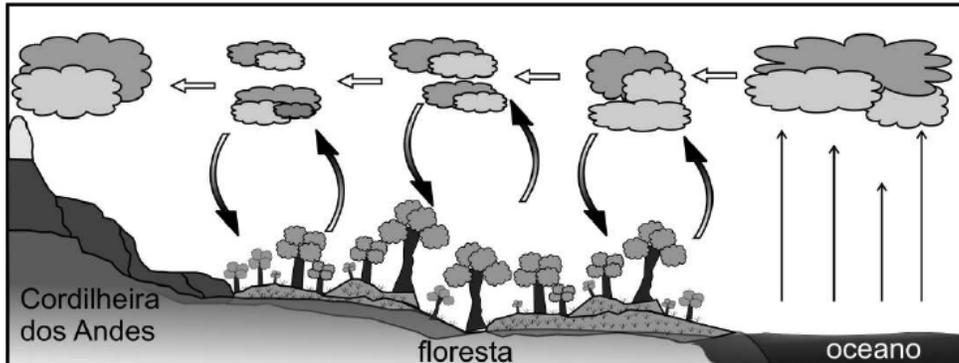
## O desafio de se conviver com a diferença

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.

**Observações:**

- Seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa.
- O texto **não** deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- O rascunho pode ser feito na última página deste Caderno.
- A redação deve ser passada a limpo na folha própria e escrita a tinta.

## PROPOSTA DE REDAÇÃO



**P**ode parecer que os isótopos de oxigênio e a luta dos seringueiros no Acre tenham pouco em comum. No entanto, ambos estão relacionados ao futuro da Amazônia e a parte significativa da agroindústria e da geração de energia elétrica no Brasil.

À época em que Chico Mendes lutava para assegurar o futuro dos seringueiros e da floresta, um dos mais respeitados cientistas brasileiros, Eneas Salati, analisava proporções de isótopos de oxigênio na precipitação pluviométrica amazônica do Atlântico ao Peru. Sua conclusão foi irrefutável: a Amazônia produz a parte maior de sua própria chuva; implicação óbvia desse fenômeno: o excesso de desmatamento pode degradar o ciclo hidrológico.

Hoje, imagens obtidas por sensoriamento remoto mostram que o ciclo hidrológico não apenas é essencial para a manutenção da grande floresta, mas também garante parcela significativa da chuva que cai ao sul da Amazônia, em Mato Grosso, São Paulo e até mesmo ao norte da Argentina. Quando a umidade do ciclo, que se desloca em direção ocidental, atinge o paredão dos Andes, parte dela é desviada para o sul. Boa parte da cana-de-açúcar, da soja, de outras safras agroindustriais dessas regiões e parte significativa da geração de energia hidrelétrica dependem da máquina de chuva da Amazônia.

T. Lovejoy e G. Rodrigues. **A máquina de chuva da Amazônia.**  
Folha de S.Paulo, 25/7/2007 (com adaptações).

O texto acima, que focaliza a relevância da região amazônica para o meio ambiente e para a economia brasileira, menciona a "máquina de chuva da Amazônia". Suponha que, para manter essa "máquina de chuva" funcionando, tenham sido sugeridas as ações a seguir:

- 1 suspender completa e imediatamente o desmatamento na Amazônia, que permaneceria proibido até que fossem identificadas áreas onde se poderia explorar, de maneira sustentável, madeira de florestas nativas;
- 2 efetuar pagamentos a proprietários de terras para que deixem de desmatar a floresta, utilizando-se recursos financeiros internacionais;
- 3 aumentar a fiscalização e aplicar pesadas multas àqueles que promoverem desmatamentos não-autorizados.

Escolha **uma** dessas ações e, a seguir, redija um texto dissertativo, **ressaltando as possibilidades e as limitações da ação escolhida**.

Ao desenvolver seu texto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista, sem ferir os direitos humanos.

Observações:

- Seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa.
- O texto **não** deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- O rascunho pode ser feito na última página deste Caderno.
- A redação deve ser passada a limpo na folha própria e escrita a tinta.