UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

JERUSA RODRIGUES TOLEDO

A (DES)CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO DO SUJEITO-PROFESSOR-PEDAGOGO NO ENADE-PEDAGOGIA:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Itatiba
2013

JERUSA RODRIGUES TOLEDO - R.A. 002201100540

A (DES)CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO DO SUJEITO-PROFESSOR-PEDAGOGO NO ENADE-PEDAGOGIA:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós graduação *Stricto Sensu* em Educação – Linha de pesquisa: Linguagem, Discurso Práticas Educativas, da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Márcia Aparecida Amador Mascia

Itatiba
2013

372.45 Toledo, Jerusa Rodrigues.
T582d A (des)construção do letramento do sujeito-professor-pedagogo no ENADE-Pedagogia: uma análise discursiva. / Jerusa Rodrigues Toledo. -- Itatiba, 2013.
124 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Márcia Aparecida Amador Mascia.

1. Sujeito. 2. Letramento. 3. Discurso. 4. ENADE. I. Mascia, Márcia Aparecida Amador. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

USF
UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

EM EDUCAÇÃO

Jerusa Rodrigues Toledo defendeu a dissertação "**A (DES)CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO DO SUJEITO-PROFESSOR-PEDAGOGO NO ENADE-PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 30 de janeiro de 2013 pela Banca examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Luzia Bueno
Examinadora

Profa. Dra. Elzira Yoko Uyeno
Examinadora

Dedico este trabalho aos meus pais, José (em memória) e Maria, por acreditarem em mim e transmitirem o carinho essencial e a formação básica para que eu prosseguisse em meus estudos e tivesse condições de enveredar pela infinita estrada intelectual...

AGRADECIMENTOS

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa durante todo o período de realização do curso de mestrado.

Durante o curso, ouvi que o pesquisador é aquele que pesquisa a própria DOR. Concordo e, hoje, completo dizendo que o pesquisador só consegue realizar a sua pesquisa se tiver coragem e amor. É o AMOR que abranda essa dor que não cessa e é a CORAGEM que nos dá força para não desanimar no meio do caminho. Por isso, gostaria de agradecer a todos que participaram dessa trajetória:

Ao meu pai José (em memória), que pouco sabia sobre o mundo das letras, mas, acreditando em mim, investiu em minha educação desde pequena e me ensinou a poesia da vida e a arte de sonhar e de interpretar o mundo, a herança mais valiosa que um pai pode deixar.

À minha mãe Maria, minha melhor amiga, aquela que me ensinou a ser caprichosa, amorosa, corajosa e a não ter medo. Meu anjo que me protege e me orienta aqui na Terra. Obrigada por ter me dado a vida não uma vez, mas várias vezes e, também, por compreender as horas de ausência, transmitindo o amparo necessário para que eu chegasse até aqui.

Ao meu irmão Fernando, pelo apoio desde a infância, quando comprava os livrinhos e tanto me incentivava a ler. Obrigada pelas palavras de motivação e por acreditar que conseguiria.

À cunhada Sônia, que, através de sua garra e do seu exemplo de superação, muito me ensinou. Agradeço por ser uma irmã para mim.

À minha irmã Josmara, que, apesar de não compartilhar do mesmo sonho, incentivava indiretamente dizendo: “Ah! Mas você sempre consegue!”.

Às minhas sobrinhas Bruna, Eloá e Fernanda, pelo olhar de admiração e carinho que transcendem as palavras, minhas luzes e filhas que não tive nesta vida.

Aos demais familiares, que contribuíram de alguma forma.

À psicóloga e amiga Regina, por ter acompanhado o meu amadurecimento profissional e ajudado em meu crescimento como ser humano. Não chegaria até aqui se não tivesse, há anos atrás, sido tocada pela sua magia e pelas palavras de incentivo e afeto. Como foi bom ter me encontrado! Devo isso a você...

Aos colegas do curso e às amigas Elaine, Fernanda, Renata, Ana Lucia e Elizandra, por compartilharem as angústias e sempre estarem por perto com um ombro amigo.

À professora Márcia, minha orientadora, pela dedicação extrema, pelo respeito e pela amizade. Vou sentir falta do aprendizado, das risadas e do seu olhar carinhoso e compreensivo dispensado em cada encontro. Aprendi, com você, a beleza da Análise do

Discurso e a filosofia de Foucault. Obrigada por conseguir deixar o estudo mais leve e prazeroso. Sem o seu apoio, teria desistido.

À professora Luzia Bueno, por ter feito a leitura do texto de qualificação e pelas observações pertinentes que tanto enriqueceram o texto final.

A todas as professoras do curso, pelos ensinamentos e por toda contribuição para que este trabalho fosse realizado. Foi um enorme prazer conviver com vocês durante esses dois anos.

À oportunidade de participar do Projeto Observatório da Educação (OBEDUC) e aprender com o grupo formado pelo professor Carlos e pelas professoras Camila, Daniela, Eliana, Mariana, Rafaela, Kelly, Regina, Adair, Luzia e Márcia. Foi uma experiência enriquecedora e inesquecível. Obrigada por tudo!

Aos professores do passado, sem exceção, que fizeram parte de minha formação.

Aos meus alunos do passado, do presente e aos do futuro, que foram, são e sempre serão a minha motivação e a verdadeira razão de buscar o conhecimento e, assim, poder evoluir como professora e ser humano. É uma benção tê-los em minha vida!

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Michel Foucault

RESUMO

A presente pesquisa insere-se na linha “Linguagem, Discurso e Práticas Educativas” e tem como tema uma análise do letramento do sujeito-professor-pedagogo que emerge do Enade de Pedagogia. Foram investigados dois pontos que podem ser considerados intrincados: a concepção de sujeito (e de governamentalidade do sujeito) presente nos discursos das diretrizes e do manual e a concepção de letramento que atravessa a prova. Este estudo faz parte de um projeto maior - “Observatório da Educação” / CAPES 2010 (OBEDUC) - que tem como objetivo geral analisar, num trabalho colaborativo com professores da escola básica, as concepções e as práticas de letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, tomando como ponto de partida os dados do Enade, Prova Brasil e SAEB. Para a realização deste trabalho, levantou-se um *corpus* composto pelas diretrizes, pelo manual e pela prova do Enade-Pedagogia, todos de 2011, e foi utilizada a Análise do Discurso de Linha Francesa como ferramenta de análise discursiva, procurando levantar efeitos de sentido a partir da materialidade linguística coletada. A análise foca na questão do sujeito e do letramento, entendida como parte das relações de poder-saber que atravessam o discurso analisado. A pesquisa embasa-se nos estudos das transformações sócio-culturais, de pensadores como Hall e Bauman, nos estudos sobre letramento (Kleiman, Tfouni, Tôrres) e os estudos arquegenealógicos de Foucault. A sociedade atual não se caracteriza como um todo unificado e bem limitado, mas sim pelas diferenças, sendo constantemente “descentradas” e, por sua vez, produzindo diferentes “sujeitos”, o que caracteriza a sociedade pós-moderna. Porém, através da análise, foi observado que o Enade não leva em conta tais diferenças, apesar do discurso dos manuais, diretrizes e prova dizerem o contrário. Na análise do manual e das diretrizes, foram levantados “efeitos de sentido” que apontam para imagens do conhecimento como evolutivo e passível de ser administrado por um sujeito-agente, idealizado, centrado e autônomo, conforme postulado pelo paradigma da Modernidade e do Iluminismo, próprio do discurso neoliberal. Também, observa-se uma lacuna em questões que contemplem o letramento do professor, pois se observa um paradoxo na elaboração da prova. A concepção de letramento esperada do sujeito-professor-pedagogo é o ideológico, porém, verifica-se que o leitor esperado é o idealizado, o sujeito “homogêneo” e igual a todos, típico do letramento autônomo. Dessa maneira, observa-se que a prova transita entre o letramento ideológico e o autônomo e a análise realizada possibilitou-nos reconhecer as coerências e incoerências da prova. Tomando como base as tensões entre os pressupostos da modernidade e pós-modernidade, a noção de sujeito e de governamentalidade de Foucault e os estudos sobre letramento, entendido como “práticas discursivas”, espera-se, com a pesquisa, ter lançado um olhar problematizador para o discurso do Enade-Pedagogia.

Palavras-chave: sujeito; letramento; discurso; Enade.

ABSTRACT

The present research is on the field "Language, Discourse and educational practices" and has as its theme an analysis of the literacy of subject -teacher-educator which emerges from the ENADE of Pedagogy. Two intricate points were investigated: the concept of subject (and the subject's governamentality) present in the discourses of the guidelines and of the manual and the concept of literacy that crosses the exam. This study is part of a larger project - "Observatory of education" / CAPES 2010 (OBEDUC) - that has a general aim to analyze in a collaborative work with primary school teachers, the concepts and practices of literacy in the early years of elementary school, taking as its starting point the data of Enade, Prova Brasil and SAEB. To carry out this work, we arose a corpus composed of the guidelines, manual and the exam ENADE-Pedagogy, all of 2011, and it was used the French discourse analysis as a tool for discursive analysis, seeking to raise the effects of meaning from the linguistic materiality collected. The analysis focuses on the issue of the subject and literacy, understood as part of power-knowledge relations that cross the discourse analyzed. The research takes as base the studies of the sociocultural transformations, as Hall and Bauman, the studies of literacy (Kleiman, Tfouni, Tôrres) and Foucault´s archeological studies. Current society is not characterized as a unified whole and well delimited, but by differences, being discentered and producing different subjects as it is post modern society. However through the analysis, it was observed that ENADE does not deal with the differences, in spite of the discourse the manuals, guidelines and exam say so. In the analysis of the manual and guidelines, it was raised some effects of meaning that point to the images of knowledge as evolutive and as possible of being managered by an agent-subject, idealized, centered and autonomous, according to the paradigm of Modernity and of Enlightened, in which iti is located the neoliberal discourse. We also observed a gap of questions in relation to the teacher literacy, as there is a paradox on the elaboration of the exam. The concept of literacy expected by the subject-teacher-educator is ideological, otherwise, it is verified that the expected reader is the idealized, the homogenous subject and similar for everyone, the type of the autonomous literacy. This way, it was observed that the exam transits between the ideological literacy and the autonomous and the analysis undertaken made us recognize the coherences and incoherences of the exam. Taking into account the tensions between the presupposes of the modernity and post modernity, Foucault's notion of the subject and the governamentality and the literacy studies, understood as "discursive practices", we hope that this research may have bring some problematizations to the discourse of ENAD- Pedagogy.

Keywords: subject; literacy; discourse; ENAD.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

PARTE I - DELIMITAÇÕES TEÓRICAS

1 (PÓS)MODERNIDADE, SUJEITO E GOVERNAMENTALIDADE 16

1.1 Modernidade e Pós-Modernidade 16
1.2 O sujeito e a governamentalidade em Foucault 22

2 LETRAMENTO 28

2.1 O "fio" discursivo do letramento 28
2.2 Alfabetização e/ou letramento? 31
2.3 Os dois tipos de letramento: o autônomo e o ideológico 34
2.3.1 O modelo autônomo 34
2.3.1.1 A correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo 36
2.3.1.2 A dicotomização da oralidade e da escrita 39
2.3.1.3 Qualidades intrínsecas da escrita 40
2.3.2 O modelo ideológico de letramento 42

PARTE II - DO MACRO AO MICRODISCURSO

3 O MACRODISCURSO..... 48

3.1 Apresentando o macrodiscurso do Enade 48
3.1.1 Por detrás do Enade: o Banco Mundial (BM) 48
3.1.2 Do Provão ao Enade: efeitos das políticas públicas neoliberais 54

4. O MICRODISCURSO 61

4.1 ADF: procedimentos de análise 61
4.2 A noção de sujeito-professor-pedagogo no manual e nas diretrizes do Enade-Pedagogia 2011 62

4.3 Revelando a trama discursiva da prova do Enade-Pedagogia 2011 67
4.3.1 Descrição geral da prova 67
4.3.2 Análise discursiva de quatro questões 76
4.3.3 Considerações finais sobre a análise da prova 84

CONSIDERAÇÕES FINAIS 86

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 90

ANEXOS 93

ANEXO 1 – Manual do Enade 2011 94
ANEXO 2 – Diretrizes do Enade 2011 96
ANEXO 3 – Prova do Enade-Pedagogia 2011 100

INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas, observa-se uma série de questionamentos relacionados ao desempenho dos alunos da escola básica nas avaliações externas, em áreas do conhecimento como Português. Anualmente, os índices publicados pelos diferentes sistemas de ensino apontam para o baixo desempenho dos alunos nesse componente curricular. Em decorrência disso, diversas medidas vêm sendo adotadas pelos sistemas públicos e pelos órgãos oficiais administrativos, como o MEC, dentre outros. Contudo, raramente são questionadas as lógicas e os conteúdos das avaliações externas que têm como objetivo avaliar os alunos e os professores implicados no processo de ensino.

Como aluna do curso de Mestrado em Educação, na Universidade São Francisco (USF), tive a oportunidade de conhecer e participar do Projeto Observatório da Educação / CAPES 2010 (OBEDUC). A pesquisa, em andamento, “A parceria universidade-escola: múltiplos olhares para o letramento-numeramento nos anos iniciais do ensino fundamental”, sob a coordenação da Prof.ª Dr.ª Adair Mendes Nacarato, constitui uma parceria do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco/USF, a EMEB Prof. Benno Carlos Claus, em Itatiba/SP, e a Secretaria de Educação do Município. O projeto tem como objetivo geral analisar, num trabalho colaborativo com professores da escola básica, as concepções e as práticas de letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, tomando como ponto de partida os dados do Enade do curso de Pedagogia (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), Prova Brasil e SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). A análise desses documentos possibilitará um confronto entre as expectativas que se tem de professor nesses documentos e a realidade do professor que atua na escola básica. O projeto envolve quatro docentes da USF, quatro mestrandas do PPGE/USF e quatro professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa está sendo desenvolvida em quatro eixos que se articulam, a saber:

1) Parceria universidade-escola: potencialidades para a prática pedagógica e para as políticas públicas;

2) A concepção de sujeito presente nos dispositivos legais: coerência ou contraposição entre o que se espera do professor e do aluno e o que é efetivado nas avaliações externas;

3) Interpretações dos professores da escola básica quanto às concepções de professor, de letramento e numeramento e de prática pedagógica veiculadas nos documentos e provas; e

4) As transformações nas práticas dos professores decorrentes da análise e interpretação desses documentos e provas.

O projeto tem a duração de 2,5 anos e espera-se que os resultados obtidos possam, além da constituição da comunidade investigativa, subsidiar as políticas públicas de letramento-numeramento no Município, constituindo um banco de dados para futuras pesquisas.

Como já foi mencionado, para analisar as concepções e as práticas de letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, o OBEDUC tomará como ponto de partida os dados do Enade do curso de Pedagogia. Esta pesquisa, que se insere na linha de "Linguagem, discurso e práticas educativas" e tem como tema uma análise do letramento do sujeito-professor-pedagogo que emerge do Enade de Pedagogia, tem a intenção de contribuir com esse projeto. Pretendeu-se investigar dois pontos considerados intrincados: a concepção de sujeito e de governamentalidade presente nos discursos das diretrizes e do manual e a concepção de letramento que atravessa a prova.

O Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. As seguintes perguntas nortearam a pesquisa:

1. Qual concepção de sujeito e de governamentalidade emerge do discurso do manual e das diretrizes do Enade-Pedagogia?
2. Qual concepção de letramento transita no discurso da prova do Enade-Pedagogia?

O *corpus* de pesquisa consiste nas diretrizes, no manual e na prova Enade-Pedagogia, todos de 2011. Optou-se por escolher a prova do último ano em que foi aplicada, entendendo, na perspectiva discursiva que subsidia esta pesquisa, que se trata de uma amostra que pode trazer à tona os interdiscursos que a constituem. Assim, ao analisar tais documentos, espera-se problematizar os discursos que envolvem o imaginário do sujeito-professor-pedagogo atual, no que tange ao letramento e à governamentalidade, levando em conta que toda educação é política e nenhum saber é neutro.

Tomando como base as tensões entre os pressupostos da modernidade e pós-modernidade, a noção de sujeito e de governamentalidade de Foucault e os estudos sobre letramento, entendido como "práticas discursivas", pretende-se lançar um olhar problematizador para o discurso do Enade-Pedagogia. O estudo possui como aporte metodológico a Análise do Discurso de linha francesa.

O objetivo geral da presente pesquisa é desvelar alguns dos aspectos que caracterizam o discurso do Enade de Pedagogia, entendendo-o como um acontecimento discursivo e "produtor" de subjetividades.

Como objetivos específicos, podem ser elencados:

1. Levantar os efeitos de sentido do Enade-Pedagogia (2011) que apontam para a (des)construção do letramento do professor-pedagogo.
2. Levantar os efeitos de sentido acerca do imaginário discursivo do sujeito-professor-pedagogo e das formas de governamentalidade que transitam no discurso do Enade-Pedagogia (2011).

Tem-se como hipótese que a prova do Enade-Pedagogia, ao avaliar o aluno, instaura imagens do que se espera do letramento do sujeito-professor-pedagogo, refletindo, assim, em “novas” formas de governamento.

Intencionando atender aos objetivos propostos nesta pesquisa em consonância com a perspectiva teórica assumida, pode-se segmentar a apresentação deste estudo em duas partes: Parte I (*Delimitações teóricas*) e Parte II (*Do macro ao microdiscurso*), ambas com dois capítulos cada.

Na Parte I, o primeiro capítulo aborda os pressupostos da modernidade e pós-modernidade; a concepção de sujeito segundo Foucault e seu papel diante dos mecanismos que garantem a governamentalidade; e o capítulo 2 traz a definição de letramento enquanto prática discursiva.

Já na Parte II, temos o capítulo 3 que apresenta o macrodiscurso do Enade, entendido como as condições de produção, aspectos sociais, históricos e ideológicos que determinam a produção do discurso; e o capítulo 4 que reporta aos pressupostos teóricos da Análise do Discurso e traz as análises discursivas de alguns excertos do manual, das diretrizes e da prova do Enade-Pedagogia 2011, a partir de uma descrição geral da prova e da análise de 4 questões tomadas como exemplo.

A seguir, são tecidas as considerações finais, esperando que os resultados obtidos através dessa pesquisa acadêmica possam nos levar a uma reflexão crítica sobre a prova, com relação à concepção de letramento e de sujeito-professor-pedagogo.

PARTE I

DELIMITAÇÕES TEÓRICAS

1 (PÓS)MODERNIDADE, SUJEITO E GOVERNAMENTALIDADE

Há dois significados para a palavra sujeito*:*
sujeito a alguém pelo controle e dependência,
e preso à sua própria identidade
por uma consciência ou autoconhecimento.
Ambos sugerem uma forma de poder
que subjuga e torna sujeito a.
(Michel Foucault)

Como foi mencionado na introdução, um dos focos da pesquisa é observar o estatuto do sujeito-professor-pedagogo a partir do discurso do Enade-Pedagogia. Pretende-se, neste capítulo, levantar os pressupostos da modernidade e pós-modernidade, no sentido de situar a Educação contemporânea, a partir desses dois sistemas filosóficos: a concepção de sujeito segundo Foucault e sua ligação com a governamentalidade.

1.1 Modernidade e Pós-Modernidade

Tomando como base os estudos inseridos nos pressupostos da pós-modernidade: *modernidade tardia*, segundo Hall; ou *modernidade liquida*[1], de acordo com Bauman; a noção de sujeito que verificamos na atualidade não é a do sujeito completo, dominado somente pela razão, homogêneo, senhor de si e dos efeitos de seus dizeres e agires, mas sim incompleto, dividido e heterogêneo. É o sujeito pós-moderno buscando uma identidade e sua completude na interação com o outro. Para os propósitos deste trabalho, foram utilizadas as duas concepções de identidade de acordo com Hall (2006): o sujeito do Iluminismo (sujeito moderno) e o sujeito pós-moderno.

Conforme Mascia (2003, p.52), pode-se entender por Modernidade: "o período de desenvolvimento histórico que tem origem no Iluminismo do final do século XVIII e que serviu como fundação para a noção de capitalismo industrial e as atuais noções de Estado". Por sua vez, Harvey (2005) afirma que o termo *moderno* possui uma história bastante antiga, porém o chamado "projeto da modernidade" vigorou apenas a partir do século XVIII. A grande questão é, afinal, em que consistia este projeto, resposta que nos é dada pelo próprio Harvey (2005, p. 23):

> Esse projeto equivalia a um extraordinário esforço intelectual dos pensadores iluministas 'para desenvolver a ciência objetiva, a moralidade e

[1] Bauman (2005) denomina a pós-modernidade como sendo a época líquido-moderna, ou seja, a época em que a fragilidade, a fluidez dos relacionamentos é bastante grande.

> as leis universais e a arte autônoma nos termos da própria lógica interna destas.'(...) O desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana. Somente por meio de tal projeto poderiam as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda a humanidade ser reveladas.

A Educação, nos moldes como a conhecemos hoje, nasce como filha da *modernidade* e dento do Iluminismo. O sujeito moderno era um indivíduo totalmente centrado, unificado, racional, dotado de consciência e ação, seu centro essencial era a sua identidade que emergia quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, portanto, fica evidente uma concepção muito "individualista". Segundo Raymond Williams (apud HALL, 2006, p. 25):

> A história moderna do sujeito individual reúne dois significados distintos: por um lado, o sujeito é 'indivisível' – uma entidade que é unificada no seu próprio interior e não pode ser dividida além disso; por outro lado, é também uma entidade que é 'singular, distinta e única'

Porém, o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. As sociedades da *modernidade tardia,* conforme Hall (2006), não se caracterizam como um todo unificado e bem limitado, mas sim pelas diferenças, sendo constantemente "descentradas" e, por sua vez, produzindo diferentes "sujeitos". Conforme Laclau (apud HALL, 2006, p. 17-18),

> o deslocamento tem características positivas. Ele desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos.

Desse modo, pode-se observar que o que aconteceu à concepção do sujeito moderno na *modernidade tardia* não foi sua simples fragmentação, mas seu deslocamento. Laclau (*apud* HALL, 2006, p.16) "usa o conceito de 'deslocamento'. Uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por 'uma pluralidade de centros de poder'".

Hall (2006) faz um ótimo esboço de cinco grandes "avanços" na teoria social e nas ciências humanas ocorridos no período compreendido como *modernidade tardia* (a segunda metade do século XX), cujo maior efeito, segundo ele, foi o deslocamento do sujeito cartesiano:

> 1. A primeira descentração importante refere-se às tradições do pensamento marxista;
> 2. A segunda está atrelada à descoberta do inconsciente por Freud;
> 3. O terceiro descentramento está associado ao trabalho do linguista estrutural Saussure;

> 4. O quarto descentramento principal da identidade ocorre no trabalho do filósofo e historiador Michel Foucault;
> 5. A quinta e última descentração é o impacto do feminismo

Nesses termos, nota-se que o deslocamento desse sujeito cartesiano autônomo, centrado, capaz de criar seu próprio discurso, dono de seus saberes e de sua fala, capaz de transformar o mundo em sua volta, desmantela-se, sendo composto não mais de uma única, mas de várias identidades. Sendo assim, o sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa e permanente, não é mais unificado. “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p.13). Laclau (apud HALL, 2006, p. 17) afirma que "o deslocamento tem características positivas. Ele desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades".

Há algumas décadas atrás, a "identidade" não estava em discussão, pertencendo como objeto de meditação filosófica. A discussão em torno da “identidade” é um fato novo para a sociologia e não consegue mais ser ocultada no mundo atual e pós-moderno, vindo à tona para reflexão e debate. Consequentemente, por ser o próprio conceito, "identidade", demasiadamente complexo, pouco desenvolvido e pouco compreendido na ciência social contemporânea, não é possível encontrar afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre a teoria que está sendo apresentada, porém, torna-se essencial a problematização do conceito em questão.

Segundo Bauman (2005), verifica-se que a questão da identidade só surge com a exposição a "comunidades" que são fundidas por ideias ou por vários princípios a que se é exposto em nosso mundo atual tão diversificado e policultural:

> É comum afirmar que 'comunidades' (às quais as identidades se referem como sendo as entidades que as definem) são de dois tipos. Existem comunidades de vida e de destino, cujos membros 'vivem juntos numa ligação absoluta', e outras que são 'fundidas unicamente por idéias ou por uma variedade de princípios'. (BAUMAN, 2005, p. 17)

É preciso comparar, fazer escolhas, pois existem muitas ideias e princípios em torno dos quais se desenvolvem essas "comunidades", desse modo, os indivíduos tornam-se

> conscientes de que o 'pertencimento' e a 'identidade' não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o 'pertencimento' quanto para a 'identidade'. (BAUMAN, p. 17)

Vale a pena atentar ao fato mencionado por Bauman (2005) de que a ideia de ter uma "identidade" não vai ocorrer enquanto o "pertencimento" continuar sendo o seu destino, ou seja, uma condição sem alternativa:

> A idéia de 'identidade' nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o DEVE e o É e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela idéia – recriar a realidade à semelhança da idéia. (BAUMAN, 2005, p.26)

Observa-se, então, que a questão da identidade está sendo demasiadamente discutida ultimamente devido ao declínio das velhas identidades que por tanto tempo deram estabilidade ao mundo social. Pode-se observar um ato de libertação quanto ao passado. Libertação dos costumes tradicionais, das autoridades imutáveis, das rotinas pré-estabelecidas e das verdades inquestionáveis. Para alguns teóricos, há aqueles que acreditam que as identidades modernas estão entrando em declínio, um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX:

> Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós mesmos como sujeitos integrados. Esta perda de um 'sentido de si' estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma 'crise de identidade' para o indivíduo. (HALL, 2006, p. 9)

Verifica-se, como consequência, o surgimento de novas identidades que, por sua vez, fragmentaram o sujeito moderno e unificado. Como afirma Hall (1997, p.7):

> A assim chamada 'crise de identidade' é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Tal "crise de identidade" leva o indivíduo a uma experiência desconfortável ao se sentir "deslocado" total ou parcialmente em toda parte, não estando em lugar nenhum. Ele se sente "diferente" e conforme Bauman (2005, P.19):

> Há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas ou, pelo contrário, ressaltadas e tornadas mais claras. As 'identidades' flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas.

Porém, hoje em dia, encontram-se pessoas que não possuem essa consciência crítica mencionada por Bauman de escolher sua própria identidade, já que, segundo o autor, "*identidade* só nos é revelada como algo a ser inventado e não descoberto" (BAUMAN, 2005, p.21). Então acabam "assimilando" identidades, muitas vezes, que não são suas, mas sim "lançadas pelas pessoas em nossa volta" sem questioná-las, repetindo velhos padrões do mundo moderno. O indivíduo fica perdido diante de tantas opções de identidade e, tendo escolhido uma, surge uma questão:

> por quanto tempo se apegar a ela? Se no passado, a 'arte da vida' consistia principalmente em encontrar os meios adequados para atingir determinados fins, agora se trata de testar, um após o outro, todos (infinitamente numéricos) fins que se possam atingir com a ajuda dos meios que já se possui ou que estão ao alcance. A construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infindável. Os experimentos jamais terminam. (BAUMAN, 2005, p. 91)

Desse modo, emerge a seguinte problemática: parece que diante de tantas possibilidades, o sujeito tem a esperança de escolher uma identidade que lhe traga a estabilidade que a *modernidade sólida* trazia. Assim, verifica-se que, mesmo vivendo em um período que se constata a "liquefação" das estruturas e instituições sociais e tendo passado da fase "sólida" da modernidade para a fase "líquida", esse indivíduo talvez busque a "solidez" de antes e o desejo do "pertencimento" tão difícil de resistir. Porém, de acordo com Bauman (2005, p.33), "No admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam." Observa-se que essa segurança do passado não é mais possível no mundo atual:

> Não surpreende que para muitas pessoas a promessa fundamentalista de "renascer" num novo lar cordial e seguro, do tipo familiar, seja uma tentação à qual é difícil de resistir. Poderiam ter preferido outra coisa à terapia fundamentalista – uma espécie de segurança que não exija apagar a sua identidade e abdicar de sua liberdade de escolha -, mas essa segurança não está disponível. (BAUMAN, 2005, p. 53)

Atualmente, vivendo em um mundo de "individualização" em excesso, as identidades oscilam entre o sonho e o pesadelo da possibilidade de escolha e o desejo de segurança, pois "na maior parte do tempo, essas duas modalidades líquido-modernas de identidade coabitam". (BAUMAN, 2005, p. 38) Portanto, como já foi abordado anteriormente neste trabalho, observa-se um deslocamento, mas não a extinção da *modernidade* ou *modernidade sólida*; pode-se pensar em uma modernidade sólida "dentro" de um modernidade líquida, ou seja, em uma coexistência entre elas:

> O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, 'nem-um-nem-outro', torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, 'estar fixo' – ser 'identificado' de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto. (BAUMAN, 2005, p.35)

Ainda segundo Bauman (2005, p.11),

> A questão da identidade também está ligada ao colapso do Estado de bem-estar social e ao posterior crescimento da sensação de insegurança, com a "corrosão do caráter" que a insegurança e a flexibilidade no local do trabalho têm provocado na sociedade.

Essa "corrosão do caráter" aparece com frequência em vários trabalhos de Bauman e podemos compreendê-la como a "manifestação mais marcante da profunda ansiedade que caracteriza o comportamento, a tomada de decisões e os projetos de vida de homens e mulheres na sociedade ocidental" (BAUMAN 2005, p.11). É importante esclarecer que Bauman não se contenta em definir um acontecimento. Suas reflexões são consequência de um trabalho em constante desenvolvimento, pois em uma sociedade que se tornou incertas e transitórias as identidades sociais, culturais e sexuais, seria um equívoco tentar "solidificar" o que se tornou liquido por meio de uma política de identidade.

As transformações relacionadas à *modernidade,* como já foi dito, libertaram o sujeito da crença de que as tradições e estruturas eram estáveis e que não mudariam nunca. Na conhecida formulação desenvolvida por Bauman (2001), seria a passagem da *modernidade sólida* para a *modernidade líquida*, assumindo, assim, a impermanência, a constante mudança de formas, num processo que parece não ter previsão de término. A impermanência torna-se a única constante da *modernidade líquida*:

> A principal força motora por trás desse processo tem sido desde o princípio a acelerada 'liquefação' das estruturas e instituições sociais. Estamos agora passando da fase 'sólida' da modernidade para a fase 'flúída'. E os 'fluídos' são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, ao menos que sejam derramados num recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência até mesmo das menores forças. (...) Autoridades hoje respeitadas amanhã serão ridicularizadas, ignoradas ou desprezadas; (...) causas eternas serão descartadas por outras com a mesma pretensão à eternidade; poderes indestrutíveis se enfraquecerão e se dissiparão, importantes organizações políticas ou econômicas serão engolidas por outras ainda mais poderosas ou simplesmente desaparecerão (...). (BAUMAN, 2005, p. 57)

Essa metáfora baumaniana tematiza as mutações do liberalismo para o neoliberalismo, tema que será problematizado no item 1.2. Faz-se necessário fazer uma observação importante: tais mudanças não devem ser pensadas como simples conexões de causa e efeito, mas, sim, como complexas.

Vários teóricos oferecem leituras diferentes em relação à natureza da mudança do mundo pós-moderno, mas todos estão de acordo quanto ao deslocamento, à fragmentação e à ruptura observadas. A grande distinção entre as sociedades "tradicionais" e "pós-modernas" é que a última está em mudança constante e possui um caráter muito específico.

No próximo item, será abordada a concepção de sujeito segundo Foucault e seu papel diante dos mecanismos que garantem a governamentalidade para que, desse modo, possam ser compreendidas as mutações do liberalismo para o neoliberalismo, refinando o nosso entendimento acerca do que hoje está acontecendo no mundo da educação.

1.2 O sujeito e a governamentalidade em Foucault

Esta seção tem por objetivo levantar, a partir de leituras de Foucault, a noção de sujeito atrelando-o ao conceito de governamentalidade. Entende-se que as teorizações do autor se relacionam com os pressupostos da pós-modernidade enquanto desestabilizações das verdades tidas como naturais na modernidade.

Foucault foi um filósofo que usou a história para compreender a sociedade a fim de transformá-la rumo a uma maior liberdade. Ele fundiu filosofia e história de uma maneira inédita, tendo como resultado uma crítica estarrecedora da modernidade. Costumava chamar suas obras de “histórias do presente” e construiu novas formas de pensar, destruindo velhas certezas. De acordo com Oksala (2011, p.38), “seu objetivo não era fornecer explicações causais para mudanças na história, mas apenas descrever certas transformações nas estruturas profundas do pensamento”. O pensamento de Foucault, tal como a sua vida, desafia a categorização sob um único tema porque perseguiu questões que não têm respostas definitivas. Desse modo, não se pode encontrar em sua obra a solução para todos os problemas. Veiga-Neto (2007, p. 16) afirma que

> Foucault não é um grande remédio, ele é, sem dúvida, um grande estimulador. Ele pode funcionar assim como Nietzsche funciona: como um catalisador, um mobilizador, um ativador para o nosso pensamento e nossas ações. E certamente mais que Nietzsche, Foucault nos traz detalhados estudos históricos com os quais e a partir dos quais ele constrói variadas ferramentas analíticas que podemos usar em nossas próprias pesquisas e nossas práticas sociais e educacionais. Assim, pode-se aplicar a Foucault o adjetivo de ‘edificante’, (...).

É importante destacar que, para Foucault, a filosofia não era um corpo de saber que se acumulava, mas um verdadeiro exercício crítico. Isso significa que não podemos encontrar a existência de nenhum método foucaultiano, “a menos que se tome a palavra ‘método’ num sentido bem mais livre do que nos sentidos que lhe deu o pensamento moderno” (VEIGA-NETO, 2007, p. 17). A perspectiva foucaultiana é movida pela permanente suspeita, inclusive se voltando contra a sua própria filosofia como se ele almejasse se liberar até de si mesmo, isso o levou a desenvolver bem sua crítica. Seu pensamento passou por vários deslocamentos, podendo sua obra ser dividida em três fases ou domínios: *arqueologia,* situada em geral nos anos 60 *(ser-saber); genealogia,* nos anos 70 *(ser-poder); e ética* que se deu nos anos 80 *(ser-consigo);* ou, em outras palavras, como nos constituímos como sujeitos de conhecimento, como sujeito de ação sobre os outros e como sujeitos de ação moral sobre nós mesmo. Essas fases podem ser assim compreendidas:

> À primeira fase - “arqueológica” -, correspondem as obras que vão de *História da loucura* (1961) até a *Arqueologia do saber* (1969), passando por *O nascimento da clínica* e *As palavras e as coisas*. A segunda fase - “genealógica” - começa com *A ordem do discurso* (1971) e vai até o primeiro volume de *História da sexualidade - a vontade de saber* (1976), passando por *Vigiar e punir*. À terceira fase - “ética” -, pertencem os volumes 2 e 3 de *História da sexualidade – o uso dos prazeres* e *O cuidado de si*, publicados pouco mais de um mês antes da morte de Foucault, em 1984.
> Alguns outros especialistas centram-se mais no critério cronológico, falando apenas em fases I, II e III. (VEIGA-NETO, 2007, p. 35-36)

Esse esquema tripartite deve ser tratado como um modelo heurístico ou pedagógico, não como uma divisão estrita. “A maioria dos especialistas costuma falar em três fases ou etapas, conhecidas pelas denominações de arqueologia, genealogia e ética. Trata-se de uma sistematização que combina os critérios metodológico e cronológico”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 35) É relevante destacar que a primeira e a segunda fase foucaultiana foram as que contribuíram para a compreensão da noção de sujeito relacionada aos conceitos de saber-poder. O próprio filósofo afirma que o sujeito constituiu o tema geral de sua pesquisa:

> Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos. (FOUCAULT, 2007, p. 231)

Suas teorias estão relacionadas aos pressupostos da pós-modernidade: "A condição da pós-modernidade representa tanto uma ruptura com as filosofias fundacionais do Iluminismo quanto uma crise de suas principais ideologias seculares – o Liberalismo clássico e o Marxismo" (PETERS, 1995, p.211). Em Marx, há a possibilidade dos sujeitos

terem controle consciente sobre o poder quando conhecerem a verdade, uma concepção que domina a educação e as ciências no mundo ocidental: o saber associado à liberdade e ao progresso.

Foucault tece críticas a áreas como a fenomenologia, o positivismo e o marxismo, por entender a noção de sujeito relacionada à história, portanto, não enxerga o sujeito como um ser autônomo e universal. Para ele, o sujeito é uma construção, o efeito de uma época e não a origem como muitos antes dele acreditavam, constituindo-se graças aos acontecimentos discursivos, práticos e epistêmicos:

> Queria ver como estes problemas de constituição podiam ser resolvidos no interior de uma trama histórica, em vez de remetê-los a um sujeito constituinte. É preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. (FOUCAULT, 2011, p. 7)

Foucault entende a construção de sujeitos como um ato político e os sujeitos são, portanto, efeitos das relações de poder-saber, relações essas entendidas como políticas de governamentalidade. Assim, o sujeito, para o autor, está atrelado ao poder que, por sua vez, está presente em todas as nossas relações, desmistificando a ideia de que se encontra apenas nas instâncias superiores, como podemos verificar em sua obra “A microfísica do poder”:

> tanto (como) um deslocamento do espaço da análise quanto do nível em que esta se efetua. Dois aspectos intimamente ligados, na medida em que a consideração do poder em suas extremidades, a atenção a suas formas locais, a seus últimos lineamentos tem como correlato a investigação dos procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo – gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos. (FOUCAULT, 2011, p.XII)

Acreditava-se que o Estado fosse o responsável pelas mudanças de poder, porém, com Foucault, verifica-se que a rede de poderes, que impera em uma sociedade, dificilmente desaparecerá se o Estado desaparecer. Desse modo, depois de incorporado, o poder tem a capacidade de sobreviver mesmo sem a figura do Estado:

> Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças (FOUCAULT, 2011, p. XIV).

O livro “Microfísica do poder” (2011) explicita como os mecanismos de poder são exercidos fora, abaixo e ao lado do aparelho de Estado. Assim como, mostra-nos a relação de poder e saber com objetivo de produzir “verdades” cujo interesse essencial é a dominação do homem através de praticas políticas e econômicas de uma sociedade

capitalista. Foucault explica que a verdade é produto de várias coerções causadoras de efeitos regulamentados de poder. Para ele, o poder está presente em toda trama social, gerando um conjunto de micro poderes em nosso dia a dia. Essa concepção distingue da do marxismo, que entende as relações de poder na macroestrutura: dominantes e dominados.

As redes de poder, para o filósofo, multiplicam-se, ao contrário do que caracterizava a organização do sistema capitalista tradicional em que a pirâmide do poder era estática. Essas redes apontam para o funcionamento fluido e flexível das relações de poder típicas do neoliberalismo, que, por sua vez, exige o exacerbamento dos exercícios de poderes em rede para garantir a sua hegemonia. Apoiando em Torres (1995), as premissas do projeto neoliberal são:

- a defesa do Estado mínimo, que valoriza o individualismo possessivo, mas busca conciliá-lo com o interessa público;
- a valorização do mercado, que fundamenta um protecionismo seletivo em função do poder diferencial da clientela e pressupõe o funcionamento de mecanismos disciplinares para obtenção do consumo junto às classes menos favorecidas;
- e a globalização do capitalismo, que enfatiza a produtividade do trabalho.

Como dissemos anteriormente, a Educação nasce na modernidade, fruto do liberalismo e, segundo a concepção marxista, tem papel fundamental por possibilitar a libertação dos que se encontram presos e subjugados ao poder que oprime. Trata-se de uma concepção ainda muito presente no meio educacional. A educação crê poder produzir sujeitos moralmente autônomos, então devemos compreender o indivíduo como um dos mais importantes efeitos do poder. Ao mesmo tempo em que surge o indivíduo como produção do poder, é visto também como objeto de saber (FOUCAULT, 2010b).

Parte-se da perspectiva de que, atualmente, o liberalismo adquiriu novas “nuances”, ou seja, pode ser verificado um deslocamento. Assim o liberalismo pode ser visto não articulado a uma filosofia política ou econômica, mas de uma perspectiva foucautiana, como “um refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil” (VEIGA-NETO, 2000, p.186). Friedman (1977), ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1976, explica que as formas variáveis do capitalismo do final do século XIX e de boa parte do século XX teriam conduzido a uma perda dos sentidos clássicos do liberalismo, especialmente no período posterior à Segunda Guerra. O liberalismo clássico entendia a liberdade econômica na ordem da natureza, enquanto o neoliberalismo entende que a liberdade econômica deve ser constantemente produzida, estendida e ramificada. “Esse neoliberalismo busca estender a racionalidade do mercado, os esquemas de análise que ela propõe e os critérios de decisão que sugere a domínios não exclusivamente ou não prioritariamente econômicos.” (FOUCAULT, 2008, p. 96)

A partir da década de 1980, o liberalismo vem sendo ressignificado na forma de neoliberalismo. De acordo com Foucault (2008), o neoliberalismo apresenta deslocamentos importantes em relação ao liberalismo originado no século XVIII:

> A diferença mais marcante que aqui nos interessa seria que, enquanto no liberalismo a liberdade do mercado era entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição. O princípio de inteligibilidade do liberalismo enfatizava a troca de mercadorias: a liberdade era entendida como a possibilidade de que as trocas se dessem de modo espontâneo. O princípio de inteligibilidade do neoliberalismo passa a ser a competição: a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico. Dessa maneira, o neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade. Isso equivale a dizer que a própria liberdade transforma-se em mais um *objeto de consumo*.
> (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2009, p. 189)

Verifica-se o deslocamento de uma governamentalidade centrada na naturalidade do mercado, que enfatizava o livre comércio, para uma governamentalidade centrada na competição, relacionando, desse modo, a um conjunto de transformações da sociedade contemporânea.

O autor retrata, ainda no livro "Microfiísica do Poder" (2011), que a governamentalidade pode ser definida por três aspectos: **1º**-um conjunto de instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permite exercer relações de poder; **2º**- o governo, como tipo de poder levou ao desenvolvimento de vários aparelhos, sejam ideológicos ou repreensivos e dominavam todas as outras formas de governo – soberania, disciplina, etc.; **3º**- o resultado deste processo torna o Estado de Justiça em Estado Administrativo.

Por "governo" entende-se uma forma de atividade cuja finalidade é produzir sujeitos, moldar, interferir ou guiar a conduta das pessoas, os seus atos, de forma que elas se tornem pessoas de um tipo pré-estabelecido. A condução, o ser conduzido ao saber para possibilidades de verdades que organizam o espaço social, é diretamente a arte de governo. Assim, a arte do governo se encontra no fato de fornecer uma forma de governo para todos e para cada um que deve *individualizar e normatizar.* Ramos do Ó (2001, p.16-17) esclarece bem o conceito:

> Governar é, assim, um exercício permanente que entrecruza os comportamentos de todos e cada um de modo homólogo. A visão temporalmente distendida – ou genealógica como gostava de lhe chamar – que Foucault nos fornece tem por finalidade mostrar que as clivagens (...) e as hierarquizações clássicas utilizadas para inteligibilizar as relações sociais vêm perdendo a sua capacidade explicativa à medida que nos aproximamos da actualidade e, sobretudo, das regiões ocupadas pelas democracias liberais. (...) mostra como historicamente o poder político se vai exercendo cada vez mais através de alianças delicadas entre uma miríade de

> autoridades, por forma a que seja possível a agregação de realidades que vão desde relações econômicas até à conduta dos indivíduos particulares.

As noções de governo ultrapassam o registro de um governo de Estado, pois essa prática é “diluída” pelos vários espaços sociais (no governo, na família, na escola etc.). Ao examinar esse conceito por uma perspectiva foucaultiana, vê-se que, na modernidade, ocorreu um deslocamento do espaço desse exercício de poder: deixando de lado o modelo de soberania em que prioritariamente se administrava um território, é possível ver emergir um modelo governamental no qual a população passa a ser o alvo (FOUCAULT, 2011).

Está se considerando por governamentalidade uma multiplicidade de práticas de governamento que tomam como alvo uma população e os saberes da economia como estratégias de ação (FOUCAULT, 2011). Consoante com Foucault (2010b), o ato de governar, o exercício de poder, se manifesta por e nos ritos e rituais, convertendo-se em manifestações da verdade.

A governamentalidade existe perante a um conjunto de regimes de verdade, se constituindo por conjunto abrangente de atos de verdade. O ato de governar constitui-se por um conjunto de manifestações verbais ou não a partir de uma verdade possibilitada por um conjunto de discursos que ordena e conduz a ordem das coisas e do mundo. A prova do Enade é uma dessas manifestações que, por sua vez, conduz e influencia a Educação, passível de problematizações e de análise discursiva, conforme procederemos na parte 2 deste trabalho.

As tecnologias de dominação atuam essencialmente sobre o sujeito. Foucault concebe as tecnologias da dominação e do eu como técnicas usadas para tornar o indivíduo um elemento significativo para o Estado, assim, o poder tem mais alcance e força. A partir dos resultados dos exames educacionais em geral, a classificação e a objetificação dos indivíduos se dão.

Com a compreensão de que a racionalidade governamental produzida nas tramas do neoliberalismo se multiplica em redes e para espaços não prioritariamente econômicos, é que a prova em questão é entendida como uma das estratégias que potencializam as práticas governamentais.

A seguir, o próximo capítulo irá discorrer a respeito do letramento, um dos pontos de análise.

2 LETRAMENTO

Não há um Letramento com 'L' maiúsculo e 'o' no singular, mas múltiplos letramentos tratáveis em seus contextos sociais e culturais nas sociedades em que surgem, considerando-se também as relações de poder ali existentes.
(Street)

Após ter levantado os grandes discursos que transitam na contemporaneidade, Modernidade e Pós-Modernidade e de sujeito e governamentalidade de Foucault, discutiremos, neste capítulo, a noção de letramento.

2.1 O "fio" discursivo do letramento

Os estudos sobre letramento no Brasil estão em constante crescimento nas últimas décadas, transcendendo, inclusive, a área da linguagem. Apesar de o letramento estar muito em voga, não é uma tarefa simples definir o que é letramento. Ferreira (2008, p. 513) afirma no dicionário "Aurélio" que *letrado* é aquele "1. Que ou quem é versado em letras, erudito. 2. Que ou aquele que se letrou." e *iletrado* é aquele "1. Que não tem conhecimentos literários. 2. Analfabeto, ou quase." (FERREIRA, 2008, p. 460) Quanto à *letramento*, o dicionário registra a palavra da seguinte maneira:

> 1. Ato ou efeito de letrar(-se). 2. Estado ou condição de indivíduo ou grupo capaz de utilizar-se da leitura e da escrita, ou de exercê-las como instrumentos de sua realização e de seu desenvolvimento social e cultural" (FERREIRA, 2008, p. 513)

Na tentativa de determinar um sentido para a palavra, em virtude das várias posições teóricas, pode-se verificar a existência de uma polissemia relacionada à mesma, tornando a conceituação complicada:

> é preciso notar que não existe questão fechada acerca do que seja *letramento.* Neologismo visto até com certa reserva por alguns (uma vez que 'letrado' tem seu sentido dominante estratificado como sinônimo de 'pessoa de muitas letras; erudito'), a palavra *letramento* está sendo amplamente usada em textos técnicos que se ocupam das questões da escrita sob vários enfoques. (TFOUNI, 2006, p. 30)

Em meados dos anos de 1980, acontece, concomitantemente, a invenção do *letramento,* no Brasil; do *illettrisme,* na França; da *literacia*, em Portugal. Embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada nos Estados Unidos e na Inglaterra desde o final do século

XIX, foi nos anos 80 que se tornou foco de atenção e de discussão na área educacional e da linguagem. Inexistente no “Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa” até então, a palavra *letramento* adentra o vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas no Brasil nesta época. Uma primeira referência à palavra é encontrada no livro “No Mundo da Escrita: Uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato, podendo ter sido a primeira autora a cunhar o termo *letramento* em nosso país.

Ainda na década de 80, é publicado o livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, de autoria de Leda Verdiani Tfouni, cuja introdução apresenta a distinção entre alfabetização e letramento. Na década seguinte, em 1995, a palavra *letramento* é publicada pela primeira vez em título de livro organizado por Ângela Kleiman: “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”. É importante destacar que outras pesquisadoras, como Magda Soares e Roxane Rojo também contribuíram para discussões e reflexões teóricas e metodológicas acerca do fenômeno letramento.

De acordo com Kleiman (1995), o conceito de letramento começou a circular, primeiramente, nos meios acadêmicos com a intenção de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita. Os estudos sobre letramento pesquisam o desenvolvimento social da escrita desde o século XVI,

> tais como a emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais não necessariamente baseada em alianças étnicas e culturais, as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporaram às forças de trabalho industriais, o desenvolvimento das ciências, a dominância e padronização de uma variante de linguagem, a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades, enfim, as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas. (KLEIMAN, 1995, p.16)

Aos poucos, foram se desenvolvendo e descrevendo as condições de uso da escrita com o intuito de conhecer como e quais eram os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários ou em sociedades não-industrializadas, onde grupos que sustentavam o poder utilizavam a escrita como “tecnologia” de comunicação. Desse modo, segundo a autora, os estudos sobre letramento não apontavam mais para um efeito universal, mas pressupunham que os efeitos de letramento estariam relacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita. Kleiman (1995, p.18) define *letramento* da seguinte maneira:

> Podemos definir o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (conferir Scribner e Cole 1981). As práticas específicas da escola, que forneceriam o parâmetro de prática

> social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado e não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa situação, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p.18)

Assim, conhecer as letras, ser alfabetizado, é apenas um caminho para o letramento, que pode ser compreendido como o uso social da leitura e da escrita. Assim, “letrar” significa colocar a criança no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos de escrita na sociedade e essa inclusão começa muito antes da alfabetização, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento em seu mundo. Dessa maneira,

> o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabéticos, numéricos), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho -, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p.20)

Antes, acreditava-se que a criança era iniciada no mundo da leitura somente ao ser alfabetizada, pensamento este ultrapassado pela concepção de letramento, já que essa concepção leva em conta toda a experiência com leitura que a criança tem antes mesmo de ser capaz de conhecer os signos escritos a partir da convivência com materiais escritos disponíveis - livros, revistas, cartazes, rótulos de embalagens etc. Por esse motivo, deve-se atentar ao fato de que os pais ou responsáveis exercem uma grande influência neste processo, pois é, através deles, antes mesmo de ir para a escola, que as crianças começam a entrar em contato com o mundo letrado e se sentem motivadas a explorar este mundo (KLEIMAN, 1995). Paulo Freire afirma (1980) que, na verdade, o domínio sobre os signos linguísticos escritos pressupõe uma experiência social que o precede: a experiência da 'leitura' do mundo chamada de letramento. Deixa-se, portanto, de valorizar apenas o aprendizado automático e repetitivo através da alfabetização, processo baseado na descontextualização.

Segundo os estudos sobre letramento, a alfabetização deve se desenvolver em um contexto de letramento como desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita e de atitudes de caráter prático em relação a esse aprendizado. A alfabetização e letramento devem ter tratamento metodológico diferente e, com isso, alcançar o sucesso no ensino aprendizagem da língua escrita e falada e contextualizada nas escolas. O ideal seria alfabetizar *letrando*, ensinar a

ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, assim, o educando pode ser alfabetizado e letrado.

2.2 Alfabetização e/ou letramento?

No Brasil, a invenção do letramento se deu por caminhos distintos de países como a França e os Estados Unidos, pois, frequentemente, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam e facilmente se confundem. Por isso a necessidade de se aprofundar nesse assunto com o intuito de esclarecer tais conceitos.

Ao observar o conceito de *alfabetizado* antes do Censo de 1940 até o momento atual, verifica-se uma extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento, ou seja, do conceito de saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita socialmente:

> A partir do conceito de *alfabetizado*, que vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de *alfabetizado* como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial, adotado a partir do Censo de 1950; até o momento atual, em que os resultados do Censo têm sido frequentemente apresentados, sobretudo nos casos das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD), pelo critério de anos de escolarização, em função dos quais se caracteriza o nível de *alfabetização funcional* da população, ficando implícito nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita (...) (SOARES, 2004, p.7)

Pode-se, portanto, compreender que a alfabetização é um tipo de prática de letramento, portanto não deve ser confundida com a própria noção de letramento. Ela se ocupa com a aquisição da escrita pelo indivíduo, enquanto o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (TFOUNI, 2006). Então, conclui-se que um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, pois alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, mas que pode ou não responder adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. De acordo com Tfouni (2006, p.9):

> A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito individual.

> O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centralizar-se no social.

É importante atentar ao fato de que o contrário do que foi dito no parágrafo anterior também é válido, ou seja, um indivíduo letrado não é necessariamente um indivíduo alfabetizado. A oralidade, por exemplo, é objeto de análise de vários estudos sobre letramento. Em certas classes sociais, as crianças podem ser consideradas letradas por possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas, como se pode verificar no exemplo dado por Kleiman (1995, p.18):

> Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz 'Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!' está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas. Assim, ela está participando de um *evento de letramento* (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma *prática discursiva letrada,* e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever.

Segundo Tfouni (2006), há duas formas de alfabetização: uma entendida como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, e outra como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes.

Na primeira perspectiva, a alfabetização é vista como sendo o ensino de um sistema gráfico que equivale a sons. Verifica-se aí um mal-entendido, pois a alfabetização é vista como algo que chega a um fim, podendo ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais. Contudo, por ser considerada um processo, o que caracteriza a alfabetização é sua incompletude, e

> a descrição dos objetivos a serem atingidos deve-se a uma necessidade de controle mais da escolarização do que dá alfabetização. De fato, a alfabetização está intimamente ligada à instrução formal e às práticas escolares, e é muito difícil lidar com essas variáveis separadamente.
> Por esse motivo, muitas vezes se descreve o processo de alfabetização como se ele fosse idêntico aos objetivos que a escola se propõe enquanto lugar onde se alfabetiza. (TFOUNI, 2006, p.15)

Então, fica claro que de uma perspectiva sócio-interacionista, a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, já que a sociedade está em processo de mudança constante e a atualização do indivíduo para acompanhar a mudança também é constante (TFOUNI, 2006).

Na segunda forma de alfabetização, no processo de representação, o que deve ser levado em conta seriam os aspectos construtivos, não devendo privilegiar a mera

codificação e decodificação de sinais gráficos no ensino da leitura e da escrita como na primeira concepção, “mas sim respeitar o processo de simbolização – e este a criança vai percebendo que a escrita representa, na medida do próprio desenvolvimento da alfabetização.” (TFOUNI, 2006, p. 19) Dentro dessa perspectiva, Ferreiro (*apud* TFOUNI, 2006, p.18) afirma que “a escrita não deve ser tomada como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”, mas como um sistema da representação que evolui historicamente, e é deste segundo modo, conforme Tfouni (2006), que a escrita deve ser compreendida no processo de alfabetização.

Para deixar mais claro o que foi dito sobre alfabetização e concluir o raciocínio, será oportuno, neste momento, o resumo feito por Tfouni (2006, p.20):

> a concepção que em geral se faz a respeito da aquisição da linguagem escrita (alfabetização) corresponde a um modelo linear e ‘positivo’ de desenvolvimento, segundo o qual a criança aprende a usar e decodificar símbolos gráficos que representam os sons da fala, saindo de um ponto ‘x’ e chegando a um ponto ‘y’. A realidade, no entanto, passa por outras variáveis, e vai desde a questão da escolarização, que ocorre em geral junto com a alfabetização, até a consideração de que esse não é um processo linear, que envolve níveis de complexidade crescentes, em cada um dos quais diferentes objetos são contemplados e construídos pela criança.

Já o letramento, como foi dito anteriormente, por focalizar “os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2006, p.20), difere-se da alfabetização. Desse modo, os estudos sobre letramento não ficam restritos às pessoas que adquiriram a escrita, ou seja, aos alfabetizados:

> Os estudos (...) buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos.
> A ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais. (TFOUNI, 2006, p.21)

Tfouni (2006, p.23) mostra “que o termo ‘iletrado’ não pode ser usado como antítese de ‘letrado’”, pois não existe, nas sociedades industrializadas modernas, o “grau zero” de letramento, mas sim “graus de letramento”. Do ponto de vista da autora, o iletramento não existe e há a necessidade de esclarecer a confusão que é feita entre “não-alfabetizado” e “iletrado”.

Segundo a perspectiva etnocêntrica, por exemplo, o pensamento dos alfabetizados é “racional”, já os não-alfabetizados são incapazes de raciocinar logicamente, sendo o seu pensamento “emocional”, “sem contradições”, “pré-operatório”, portanto, não conseguem

fazer interferências, solucionar problemas etc. “Malinowski (1976, p.132) diz que ‘os membros analfabetos de uma comunidade civilizada tratam e consideram as palavras de um modo semelhante aos selvagens’” (apud TFOUNI, p. 24). Percebe-se que o autor iguala os “selvagens” aos não-alfabetizados, afirmando que ambos não dominam a função intelectual da linguagem. Porém, Tfouni (2006, p. 25) se contrapõe, alegando que

> uma forma de acabar com o etnocentrismo parece ser começar a considerar alfabetização e letramento como processos interligados, porém, separados quanto abrangência e natureza. Outro modo é passar a considerar o letramento como um ‘continuum’. Desse modo, estaremos evitando as classificações preconceituosas decorrentes da aplicação das categorias ‘letrado’ e ‘iletrado’, bem como a confusão que usualmente se faz com essas categorias e, respectivamente, ‘alfabetizado’ e ‘não-alfabetizado’. Estaremos ainda separando o fenômeno do letramento do processo de escolarização, que, como já foi visto, comumente acompanha o processo de alfabetização.

O meu trabalho está em consonância com a autora em questão. Como já foi mencionado anteriormente, a alfabetização é um tipo de prática de letramento, portanto não deve ser confundida com a própria noção de letramento.

A seguir, será de suma importância para a pesquisa o estudo mais aprofundado sobre o conceito de letramento.

2.3 Os dois tipos de letramento: o autônomo e o ideológico

Após ter esclarecido os conceitos de alfabetização e letramento, faz-se necessário conhecer os dois modelos de letramento que existem, segundo Street (apud KLEIMAN, 1995): o modelo autônomo e o modelo ideológico. A relevância dessa familiarização ficará evidente na parte final deste trabalho, onde se discutirá, ao analisar a prova do Enade-Pedagogia 2011, a concepção de letramento cobrada na avaliação.

2.3.1 O modelo autônomo

Street (apud TÔRRES, 2009), após muitas pesquisas e reflexões, chamou os estudos que focalizavam a escrita numa visão restrita de Modelo Autônomo de Letramento. Segundo Tôrres (2009), os trabalhos de Goody (1987), Havelock (1982), Ong (1982) podem ser enquadrados nesse modelo, no qual o letramento terá resultados homogêneos em todos os contextos sociais e culturais e a grande divisão oral/escrito ainda está presente. De acordo com a autora, os anos 70 marcaram uma época em que os estudos científicos que

se referiam a questão sobre a língua escrita centravam-se numa visão dicotômica entre oralidade e escrita e

> O surgimento desses estudos se deu quando oralidade e escrita foram incorporadas a pesquisas socioculturais interessadas em observar o impacto da introdução da escrita em culturas de tradição basicamente oral, e que tinham como questão central verificar as características dessas duas modalidades (...).
> As teorias que nasceram dessas pesquisas compõem um conjunto de concepções do campo da psicologia e da antropologia a que se chamou de "A Grande Divisa", que postulavam haver diferenças fundamentais no desenvolvimento cognitivo entre indivíduos e sociedades que se utilizavam da escrita, daqueles cujo repertório de comunicação se restringe à modalidade oral da língua. (TÔRRES, 2009, p.11)

Observa-se que nas sociedades em que o letramento escrito não está presente, o fato é visto como uma grande "lacuna" a ser preenchida por métodos ocidentais que levariam ao progresso político, econômico e pessoal. Assim, o modelo autônomo é a concepção de letramento dominante na sociedade e vê a escrita desvinculada de seu contexto e produção, relacionando a aquisição da escrita ao desenvolvimento cognitivo. Conforme Kleiman (1995, p. 21):

> Essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social (...) esse é o modelo que hoje em dia é prevalente na nossa sociedade e que se reproduz, sem grandes alterações, desde o século passado.

Esse modelo corresponde às práticas de uso da escrita da escola e é considerado por muitos pesquisadores como parcial e equivocado por considerar

> a escrita como um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade (...). (KLEIMAN, 1995, p.22)

O próprio nome "autônomo" traz o sentido de autonomia, independência e completude. Como se a escrita representasse uma ordem diferente de comunicação e diferente da oral, que, por sua vez, a interpretação "estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades que os interlocutores constroem, e reconstroem, durante a interação." (KLEIMAN, 1995, p.22). Percebe-se, portanto, que, no modelo autônomo, a ênfase está no funcionamento regido pela lógica e que as outras características são:

> 1) a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo;
> 2) a dicotomização entre a oralidade e a escrita;
> 3) e a atribuição de 'poderes' e qualidades intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem.
> (KLEIMAN, 1995, p.22)

A partir de agora, será realizada uma breve reflexão sobre cada uma das características acima.

2.3.1.1 A correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo

Como a aquisição da escrita leva ao raciocínio lógico, segundo estudos nesta área, tradicionalmente tem sido afirmado que quem não sabe ler e escrever é incapaz de raciocinar logicamente e, portanto, de compreender um silogismo:

> Sylvia SCRIBNER e Michael COLE (1981, p.7), por exemplo, escrevem que 'a linguagem escrita promove conceitos abstratos, raciocínio analítico, novos modos de categorização, *uma abordagem lógica à linguagem*' (grifos meus). GODOY (1977, p.11), fazendo a mesma relação entre domínio da escrita e raciocínio lógico, afirma que 'a lógica no sentido restrito de um instrumento de procedimento analítico (...) parece ter sido uma função da escrita, visto que foi a representação escrita da fala que possibilitou aos homens claramente a segmentação das palavras, a manipulação da ordem das palavras, *bem como o desenvolvimento de formas silogísticas de raciocínio; estes últimos encarados especificamente como produtos escritos, não orais* (grifos meus). (TFOUNI, 2006, p.26)

Portanto, a aquisição da escrita estaria atrelada, cognitivamente, ao desenvolvimento do pensamento lógico e à capacidade para compreender e produzir silogismos. Porém, "a inversa é verdadeira? Isto é, pode-se inferir daí que quem não adquirir a escrita é *incapaz* de raciocinar logicamente e, portanto, de compreender silogismos[2]?" (TFOUNI, 2006, p. 26)

Contudo, não é o que os dados mostram segundo as pesquisas realizadas por Tfouni com adultos não-alfabetizados sobre o raciocínio lógico. Através de sua pesquisa, Tfouni (2006, p.26) mostra que "os não-alfabetizados têm capacidade de descentrar seu raciocínio e resolver conflitos e contradições que se estabelecem no plano da dialogia". Os fatos mostrados pela pesquisadora representam argumentos contrários à perspectiva etnocêntrica que, por sua vez, considera que os não-alfabetizados são incapazes de raciocinar

[2] O *silogismo* é um tipo de raciocínio dedutivo lógico-verbal composto por uma premissa maior, uma premissa menor e uma conclusão. Existe uma necessidade lógica entre o conteúdo da conclusão e o das premissas. Do ponto de vista da compreensão, o silogismo exige que o indivíduo seja capaz de descentrar seu raciocínio, ignorando seu conhecimento empírico e sua experiência pessoal, atendo-se apenas ao conteúdo linguístico, o qual pode negar aquele outro conhecimento, sem deixar de ter uma estrutura lógico-dedutiva, como em: *Todos os homens que usam saia são altos/Pedro usa saia/Logo, Pedro é alto.* (TFOUNI, 2006, p. 25)

logicamente, não descentram, não solucionam problemas, sendo o seu pensamento "emocional". Ela conclui dizendo que

> nas sociedades industriais modernas, lado a lado com o desenvolvimento científico e tecnológico, decorrente do letramento, existe um desenvolvimento correspondente, ao nível individual, ou de pequenos grupos sociais, desenvolvimento este que independe da alfabetização e escolarização. Existe, no entanto, o lado negativo, o lado da perda: esse desenvolvimento não ocorre à custa de nada. Ele, na verdade, aliena os indivíduos de seu próprio desejo de sua individualidade, e, muitas vezes, de sua cultura e historicidade. (...) Muitas vezes, como consequência do letramento, vemos grupos sociais não-alfabetizados abrirem mão do próprio conhecimento, da própria cultura, o que caracteriza mais uma vez essa relação como de tensão constante entre poder, dominação, participação e resistência, fatores que não podem ser ignorados quando se procura entender o produto humano por excelência que é a escrita, e seus decorrentes necessários: a alfabetização e o letramento. (TFOUNI, 2006, p. 27)

Ao conhecer a importância do letramento e algumas pesquisas e abordagens sobre o assunto, através de Kleiman (1995); Tfouni (2006), Tôrres (2009), dentre outros, observa-se que o letramento e a aquisição da escrita não são mais fenômenos considerados universais que não se determinam social e culturalmente.

Ao comparar as estratégias de resoluções utilizadas por grupos letrados e não-letrados surge o argumento que correlaciona a aquisição e o desenvolvimento da escrita com o desenvolvimento cognitivo que se utiliza, basicamente, de trabalhos empíricos e etnográficos (KLEIMAN, 1995). Em alguns autores, a divisão letrado e não-letrado "vem substituir as divisões mais antigas entre povos primitivos x avançados, pré-lógicos x lógicos, tradicionais x modernos, pensamento mítico x pensamento científico" (KLEIMAN, 1995, p. 22). O argumento da abstração é inerente à escrita e aponta para a seguinte dicotomia: pensamento concreto x pensamento abstrato. Godoy (*apud* KLEIMAN, 1995, p. 23) critica essa dependência direta da escrita:

> Quando se fala do desenvolvimento do pensamento abstrato a partir da ciência do concreto, da mudança dos signos para os conceitos do abandono da intuição, imaginação, percepção, essas são pouco mais do que formas rudimentares de avaliar em termos gerais os tipos de processos envolvidos no crescimento cumulativo do conhecimento sistemático, um crescimento que envolve procedimentos de aprendizagem complexos (além de saltos imaginativos) e que depende criticamente da presença do livro.

Na maioria das vezes, escolarização e letramento se dão ao mesmo tempo, já que a escola é a principal agência de letramento na maioria das sociedades. Porém, Scribner e Cole (*apud* KLEIMAN, 1995, p 25) puderam investigar um contexto na Libéria que permitiu

isolar a escolarização da aquisição da escrita e, então, chegar a alguns resultados. Havia três formas de escrita em uso na Libéria:

> a) A escrita *vai,* adquirida informalmente, em contexto familiar, utilizada para correspondências sobre assuntos pessoais e transações comerciais informais; b) a escrita inglesa, adquirida formalmente na escola, com funções tipicamente escolares; c) e a escrita arábica, adquirida formalmente em contexto religioso, utilizada para a leitura dos textos sagrados e para os registros formais e, aparentemente, secretos. (KLEIMAN, 1995, p. 25)

Os resultados da pesquisa

> apontam claramente que o tipo de 'habilidade' que é desenvolvido depende da prática social em que o sujeito se engaja quando ele usa a escrita. Assim, o desenvolvimento de habilidades cognitivas que o modelo autônomo atribui universalmente à escrita é consequência da escolarização, pois foram apenas os sujeitos escolarizados, que conheciam a escrita inglesa, os que demonstram diferenças significativas sistemáticas quanto às formas de resolver tarefas de classificação, categorização, raciocínio lógico dedutivo, memorização. (KLEIMAN, 1995, p. 25)

Apesar dos sujeitos escolarizados conseguirem participar mais e explicar os princípios envolvidos em várias tarefas a eles solicitadas, não houve maior capacidade deles na resolução de tarefas que requeriam "atitude abstrata". Segundo Kleiman (1995, p. 25), "a análise de cada uma das tarefas mostrou que são tantos e tão complexos os fatores envolvidos (...), que não é possível atribuir a uma capacidade cognitiva, ou outra, as diferenças que se definem na resolução de determinada tarefa." Como, por exemplo, os não-escolarizados, mas letrados em *vai* e/ou *arábico,* apresentaram estratégias muito complexas diante de problemas metalinguísticos. Segundo os pesquisadores, as respostas desse grupo refletiam uma concepção do mundo específica à cultura. A interpretação de Scribner e Cole, para as diferenças atestadas entre escolarizados e não-escolarizados, "correlaciona a presença das 'habilidades cognitivas' à prática nos usos de diferentes alfabetos, colocando assim em evidência a importância do contexto social." (KLEIMAN, 1995, p. 26)

Dentre os vários problemas em relacionar a associação da escrita ao desenvolvimento cognitivo, o mais importante, conforme Kleiman (1995), é o fato de que ao comparar os grupos não-escolarizados aos escolarizados, estes últimos tornaram-se a norma e o que é desejado e esperado, podendo até fornecer argumentos para reproduzir o preconceito e se criar duas espécies cognitivamente diferentes: os que sabem ler e os que não sabem.

2.3.1.2 A dicotomização da oralidade e da escrita

Os estudos científicos que se referiram a questões sobre a língua escrita, nos anos 70, centravam-se em uma visão dicotômica entre oralidade e escrita. Segundo Tôrres (2009, p.11),

> O surgimento desses estudos se deu quando oralidade e língua escrita foram incorporadas a pesquisas socioculturais interessadas em observar o impacto da introdução da escrita em culturas de tradição basicamente oral, e que tinham como questão central verificar as características dessas duas modalidades, estabelecendo correlações entre esses usos da língua, e seus efeitos na produção do conhecimento do indivíduo.
> As teorias que nasceram dessas pesquisas compõem um conjunto de concepções do campo da psicologia e da antropologia a que se chamou de 'A Grande Divisa', ou, como sugerem Dávila e Reder (2005), 'Tese do Letramento', que postulavam haver diferenças fundamentais no desenvolvimento cognitivo entre indivíduos e sociedades que se utilizavam da escrita, daqueles cujo repertório de comunicação se restringe à modalidade oral da língua.

Goody (*apud* TORRES, 2009) verificou em suas pesquisas que, em diferentes épocas e sociedades, a escrita tem diferentes implicações sociais e focaliza a questão das qualidades intrínsecas da natureza da escrita, sugerindo que a oralidade precede as formas escritas, apontando, desse modo, para uma polaridade entre oralidade x escrita. Os teóricos da "Grande Divisa" "compreendem que a aquisição da escrita traz amplas consequências no uso da linguagem e nos modos de raciocínio, como linguagem mais abstrata (...), pensamento lógico, crítico e científico" (TÔRRES, 2009, p. 12) Porém, os estudos mostram que os dois conceitos não são tão antagônicos assim.

Quando se pensa na concepção polar oralidade x escrita, vem em mente a prática de letramento demasiadamente valorizada no estudo que independe das práticas discursivas, nas quais a escrita está integrada, ou seja, a prática que leva à produção de texto expositivo e/ou argumentativo, justamente os que mais se diferenciam da oralidade (KLEIMAN, 1995). Contudo,

> as diferenças são bem mais relativas quando o foco não está nas diferenças e quando a concepção não é polar. Em primeiro lugar, porque nem toda escrita é formal e planejada, nem toda oralidade é informal e sem planejamentos. As cartas pessoais, por exemplo, têm mais semelhanças com a conversação do que a conversa tem com uma palestra inaugural, pois esta última, muitas vezes, parece ter apenas a modalidade – isto é, o fato de ser falada – em comum com outras formas orais.

Alguns autores, como Tannen e Chafe (*apud* KLEIMAN, 1995, p.28) "têm proposto um contínuo, em vez de polos extremos de diferenciação entre as duas modalidades". A linguagem, tanto a oral ou a escrita, é, por natureza, polifônica. Após os estudos de Bakhtin

sobre a linguagem e das análises que consideraram que a prática social é constitutiva da linguagem, não se sustenta a redução interpessoal na escrita (KLEIMAN, 1995). Tomando como base o dialogismo na linguagem e a polifonia do texto, a oralidade e a escrita podem ser estudadas a partir da semelhança e não apenas da perspectiva da diferença:

> Um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não pelas diferenças formais, mas pelas semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar. (KLEIMAN, 1995, p.30)

Segundo a autora em questão, o suporte dos adultos em eventos de letramento que ocorrem em instituições como a família, que podem introduzir a criança no mundo da escrita e da oralidade, é essencial; e termina dizendo que “faz mais sentido reencaminhar o ensino da escrita na escola priorizando o que há de comum e relegando a um segundo plano a diferença.” (KLEIMAN, 1995, p.30)

2.3.1.3 Qualidades intrínsecas da escrita

Como já foi dito no presente trabalho, uma das principais características das consequências cognitivas da aquisição da escrita é a incorporação do poder transformador das estruturas mentais. O poder libertador da escrita está relacionado ao fato de que, ao possuí-la, o indivíduo ou um povo dedique suas faculdades mentais ao exercício de operações mais abstratas, superiores. Estudiosos, como Ong (1982), caracterizam negativamente a fala quando afirmam que ela é restritiva: “nas culturas orais, a restrição das palavras ao sonoro determina não só modos de expressão, mas também processos mentais.” (KLEIMAN, 1995, p.30 e 31)

Em geral, pode-se observar que os processos orais são compreendidos

> como mais simples, subjetivos, tradicionais, voltados para a exterioridade, para os aspectos vitais da condição humana, enquanto o pensamento dos povos que têm a escrita seria mais complexo, objetivo inovador, voltado para a vida psicológica interna. (KLEIMAN, p.31)

Portanto, entende-se que os modos de pensamento orais estariam relacionados às questões de sobrevivência do grupo e não à invenção. Para Ong (*apud* KLEIMAN 1995), outra grande diferença entre os dois modos de pensar seria que, nos grupos orais, o predominante seria o pensamento situacional e operacional, enquanto que, nos grupos que dominam a escrita, seria utilizada “uma lógica abstrata, livre de considerações contextuais na realização de diversas operações cognitivas” (KLEIMAN, 1995, p.34)

A nossa sociedade valoriza o pensamento transformado pela escrita, reforçando, desse modo, o que Graff (1979) denominou “mito do letramento”, ou seja, “uma ideologia que vem se reproduzindo nos últimos trezentos anos, e que confere ao letramento uma enorme gama de efeitos possíveis, desejáveis, não só no âmbito da cognição, (...) mas também no âmbito social” (*apud* KLEIMAN, 1995, p.34). Observa-se que tal mito atribui efeitos cognitivos positivos ao letramento e relaciona “o aumento do letramento e seus impactos com o desenvolvimento econômico e progresso social das nações.” (TÔRRES, 2009, p.12). Mas o autor afirma que esse mito não se sustenta, citando o exemplo da Suécia, que mesmo tendo uma sociedade alfabetizada no século XVIII, não vivenciou um avanço econômico significativo que pudesse ser relacionado à escrita. Kleiman (1995, p.34-36) cita alguns efeitos decorrentes do “mito do letramento”:

- Efeitos que garantem a manutenção das características da espécie;
- Efeitos que garantem a modernidade, a capacidade de integração na vida moderna, o igualitarismo;
- Efeitos que determinam a ascensão e mobilidade social;
- Efeitos nos macroprocessos de desenvolvimento econômico;
- Agente necessário para a distribuição da riqueza;
- Efeitos no aumento da produtividade;
- Agente necessário no processo de emancipação da mulher;
- Agente necessário para o avanço espiritual.

Observa-se, nas propagandas e campanhas públicas ou privadas, “a metáfora do analfabetismo como elemento cerceador da liberdade e sobrevivência em prol da alfabetização universal” (KLEIMAN, 1995, p.36). Porém, segundo Graff (1979), para essa gama de consequências apontadas logo acima não existe evidência histórica, “não existe evidência para a correlação entre letramento universal e desenvolvimento econômico, igualdade social, modernização” (*apud* KLEIMAN, 1995, p.37).

O modelo autônomo de letramento atribui o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grupo dos pobres e marginalizados, porém, historiadores, educadores e sociólogos desmistificam o letramento afirmando que: “São os mais pobres, os mesmos que não puderam participar do banquete do milagre, aqueles que fazem crescer os índices de analfabetismo. E não são pobres porque são analfabetos. São analfabetos porque são pobres.” (Haddad *apud* KLEIMAN, 1995, p. 37).

Agora, será apresentada a outra concepção de letramento.

2.3.2 O modelo ideológico de letramento

Para Street (1993), o modelo ideológico, diferentemente do modelo autônomo, concebe o letramento enquanto práticas sociais discursivas, culturalmente determinadas, levando em conta os aspectos socioculturais. Nesse modelo, oralidade e escrita são práticas que “Devem ser compreendidas numa concepção cultural mais ampla, pois tanto as relações de poder como os significados específicos da cultura estão materializados nas práticas sociais de determinado grupo social”, conforme afirma o autor (*apud* TÔRRES, 2009, p.14).

A partir da crítica de Street (1993) aos estudos autônomos, as pesquisas começaram a ter como foco o letramento em seus aspectos ideológicos, por considerarem a escrita vinculada aos aspectos culturais e sociais:

> Ao deslocar a concepção de autonomia da oralidade e da escrita para uma visão de que são elementos que se inter-relacionam e se sobrepõem, o autor pretende salientar sua não-aceitação dos estudos que veem as práticas escritas e as orais em sua natureza autônoma e neutra, desvinculado dos contextos sociais. (TÔRRES, 2009, p.14)

Instaurou-se, então, uma nova fase chamada de “Novos Estudos do Letramento” que conflitava com as teorias da “Grande Divisa” mencionada anteriormente, por considerar o letramento uma variável socialmente dependente e não independente e instrumental que definia as culturas em primitivas e civilizadas.

Segundo Tôrres (2009), os “Novos Estudos do Letramento” foi um movimento que surgiu em meio a outros, como os da área da etnometodologia, da análise da conversação e da sociolinguística interacional, bem como os da psicologia socio-histórica representada pelas concepções de Vygotsky. Os movimentos pós-estruturalistas e pós-modernistas que investigavam acerca da noção do discurso, como Bakthin; Bourdieu; Fairclough; Foucault muito contribuíram para a abordagem sociocultural do letramento nesta nova fase; vale ressaltar, também, a importância do estudo etnográfico de Heath (1982) que é considerado um dos trabalhos fundadores dos estudos do letramento de abordagem sociocultural.

Street (1993) “ao se apropriar do termo ‘ideológico’, não se refere à noção de ideologia no sentido dogmático marxista, como o lugar da tensão entre a autoridade e o poder, de um lado, e a resistência e criatividade, de outro lado” (*apud* TÔRRES, 2009, p.22). Essa nova concepção de letramento abole a superioridade do letrado em relação ao não-letrado, trabalhando com as interfaces entre a oralidade e a escrita. Nessa visão, a escolarização consistiria em apenas uma das facetas do letramento do indivíduo, pois outras vozes emergem ao longo de sua história, que vão construir e/ou alterar a sua identidade nas práticas sociais discursivas.

Street (1993) argumenta a favor do modelo ideológico por compreender que este sinaliza que as práticas de letramento são aspectos não apenas culturais, como também das estruturas de poder, pois “considera que nos processos de escrita e leitura não são apenas os significados da cultura que devem ser levados em conta, mas as dimensões de poder que subjazem a esses processos” (TÔRRES, 2009, p.23). Conforme o autor (*apud*, KLEIMAN, 1995, p.38),

> qualquer estudo etnográfico do letramento atestará, por implicação, sua significância para diferenciações que são feitas com base no poder, na autoridade, na classe social, a partir da interpretação desses conceitos pelo pesquisador. Assim, já que todos os enfoques sobre o letramento terão um viés desse tipo, faz mais sentido, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, admitir e revelar, de início, o sistema ideológico utilizado, pois assim ele pode ser abertamente estudado, contestado e refinado.

Dessa forma, segundo Kleiman (1995), o modelo em questão não deve ser entendido como uma negação dos estudos sobre a concepção autônoma de letramento. O Modelo Ideológico vê o letramento como plural: sociedades diferentes e sub-grupos sociais têm diferentes tipos de letramento. Essas práticas de letramento estão integralmente vinculadas à identidade ou sentido das pessoas que as praticam; uma mudança de práticas implica em uma mudança de identidade. Entretanto, observa-se que as práticas discursivas agenciadas pela escola, através de um letramento considerado universal, buscam uma homogeneização de sentido e identidade, pensamento típico do modelo autônomo.

As práticas de letramento mudam segundo o contexto. Assim, Heath (*apud* KLEIMAN, 1995, p.39), por meio de um estudo etnográfico de pequenas comunidades no Sul dos Estados Unidos,

> mostra que o modelo universal de orientação letrada, o modelo prevalente na escola, constitui uma oportunidade de continuação do desenvolvimento linguístico para crianças que foram socializadas por grupos majoritários, altamente escolarizados, mas representa um ruptura nas formas de fazer sentido com base na escrita para crianças fora desses grupos, sejam eles pobres ou de classe média com baixa escolarização.

As situações em que a escrita constitui parte essencial são chamadas pela autora de *evento de letramento.* Os eventos de letramento são altamente valorizados nos grupos majoritários, ou seja, nas famílias com alto grau de escolarização. Já no grupo de baixa escolarização, apesar das crianças também terem um ambiente colorido e decorado com as personagens das histórias, por exemplo, segundo Heath (*apud* KLEIMAN, 1995, p.42), existem três estágios diferentes na leitura das historinhas para dormir:

> Num primeiro estágio, o adulto reconta de maneira simplificada as estórias dos livros, e por meio de perguntas introduz informações discretas sobre a escrita, como nome das letras, números, cores, e nomes dos objetos familiares. A criança responde. “Lê” o material aos adultos. Memoriza trechos. Não há, no entanto, perguntas ou explicações analógicas que relacionem as semelhanças e diferenças existentes entre as figuras bidimensionais e os objetos reais, não havendo assim uma transferência da compreensão da escrita, das atividades realizadas e das habilidades desenvolvidas durante o evento de letramento para outros contextos. Num segundo estágio, quando a criança quer falar durante a sessão de estorinhas, ela não é mais encorajada a participar; (...). Num terceiro estágio, a criança conhece livros de exercícios sobre formas, cores, e seu trabalho com os livros é monitorado pelo adulto.

Pode-se perceber, conforme a autora, que os adultos com menos escolarização não estendem o conteúdo e as práticas de evento a outros contextos, portanto, não se podem observar as retomadas constantes do texto que caracterizam o grupo majoritário. Outra diferença apontada, é que as crianças do grupo de baixa escolarização não são encorajadas quando inventam histórias.

Ao chegarem à escola, as crianças tanto do grupo majoritário, quanto as do grupo de baixa escolarização, são bem-sucedidas nas três primeiras séries, quando a leitura se concentra em algumas partes do texto e as informações para as respostas estão explícitas no texto. Respostas que abrangem outros contextos (opinião sobre a história e relações com situações do cotidiano, por exemplo) são dadas pelas crianças dos grupos majoritários. Quando chegam à quarta série, as diferenças entre os dois grupos ficam bem claras. “Como a escola pressupõe que a criança pode estender as suas práticas em eventos de letramento a outros contextos – como de fato é o caso da criança majoritária (...), a escola não ensina essas crianças a fazê-lo.” (KLEIMAN, 1995, p.43). Quando atingem a obrigatoriedade de frequentar a escola, muitas crianças do grupo minoritário abandonam a escola, “justamente na fase que estariam atuando os agentes e os processos que poderiam mudar o destino e, como seus pais, não chegarão à universidade”. (KLEIMAN, 1995, p.43-44).

Como já foi mencionado neste trabalho, o modelo autônomo de letramento é o que determina as práticas escolares e os estudos de Heath (apud KLEIMAN, 1995) demonstram essa realidade. As práticas escolares americanas são constituídas por práticas de letramento ideologicamente determinadas que encaminham o ensino em função da classe social e/ou etnia do aluno e não em função de sua inteligência ou potencialidade, reproduzindo, assim, as desigualdades do sistema. Os estudos brasileiros sugerem

> uma situação semelhante quanto à reprodução do *status quo* pela escola, situação esta, entretanto, muito agravada pela pobreza e pelo analfabetismo generalizado, que tornam as consequências desse processo cíclico de reprodução da desigualdade muito mais desumanas. (KLEIMAN, 1995, p.45)

Deve-se refletir sobre as práticas discursivas que reproduzem práticas sociais dominantes a fim de desnaturalizar os pressupostos do modelo de letramento dominante: o modelo autônomo. A noção de letramento autônomo abrange apenas a habilidade de ler e escrever, deixando de lado todos os diferentes tipos de representação do conhecimento em nossa sociedade. Atualmente, “uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2006, p. 138).

Portanto, pode-se concluir que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, deve se preocupar, também, com o letramento ideológico, como prática social. Como já foi dito neste capítulo, o ideal seria alfabetizar *letrando*, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, pois, assim, o educando pode ser alfabetizado e letrado e terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita, o bom uso da língua.

Segundo os PCNs:

> as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que: a razão de ser das propostas de leitura e escrita é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva e não a produção de textos para serem objetos de correção; as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (BRASIL, 1998, p. 18-19)

Desse modo, os PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental propõem que o ensino, o letramento escolar, seja feito a partir de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais, como: poema, carta, receita, conversa, bilhete, e-mail, comunicado, artigo, telefonema, gráfico, tabela, relatório, narração etc. Os alunos, em seu dia a dia, dominam vários gêneros textuais, porém, existem tantos outros que desconhecem e que, portanto, é muito importante o papel da escola para ensiná-los. “Os PCNs de Língua Portuguesa contribuíram muito para a divulgação das discussões sobre uma proposta centrada em um trabalho com gêneros textuais, retirando a primazia de um ensino dedicado mais ao estudo da nomenclatura gramatical que ao uso da língua.” (BUENO, 2009, p.3) O ensino de gêneros leva o educando a dominar as situações de comunicação para que realmente se torne um cidadão nessa nossa sociedade letrada, pois é por meio da linguagem que agimos e participamos das decisões de nossa sociedade. (BUENO, 2009).

Levando em consideração que os objetivos almejados no ensino são aqueles de uma pedagogia culturalmente relevante e crítica, a presente pesquisa conclui que o modelo ideológico do letramento, que leva em conta a pluralidade e a diferença, faz mais sentido como elemento importante para a elaboração de programas dentro dessas concepções pedagógicas, partindo da observação de que o letramento ideológico é um conjunto de práticas sociais e que o letramento autônomo desenvolve algumas capacidades e não outras.

Neste capítulo, foi discutida a noção de letramento, esclarecendo os dois modelos de letramento que existem: o modelo autônomo e o modelo ideológico. Essa discussão foi necessária, já que a relevância dessa familiarização auxiliará na análise prova do Enade-Pedagogia 2011 ao se buscar a concepção de letramento que transita no discurso da avaliação.

A próxima parte deste trabalho, intitulada “Do macro ao microdiscurso”, dará início às condições de produção, aspectos sociais, históricos e ideológicos que determinam a produção do discurso do Enade até a análise discursiva da prova em questão.

PARTE II

DO MACRO AO MICRODISCURSO

3 O MACRODISCURSO

O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.
(Michel Foucault)

Nesta parte, apresentaremos o macrodiscurso, entendido como as condições de produção, aspectos sociais, históricos e ideológicos que determinam a produção do discurso.

3.1 Apresentando o macrodiscurso do Enade

Ao falar em macrodiscurso, pensa-se no momento histórico-social ou ainda nas condições de produção dentro das quais emerge o discurso do Enade. Pêcheux (1969) as define como sendo os aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o discurso, ou que possibilitam a produção do discurso. A seguir, apresentamos a definição de Fernandes (2005, p.27-28):

> O lugar histórico-social em que os sujeitos enunciadores de determinado discurso se encontram envolve o contexto e a situação e *intervém a título de* condições de produção do discurso. Não se trata da realidade física e sim de um objeto imaginário socioideológico.(...) Isto posto, reiteramos que o discurso tem existência na exterioridade do lingüístico, no social, é marcado sócio-histórico-ideologicamente. Na exterioridade do lingüístico, no social, há posições divergentes pela coexistência de diferentes discursos, isto implica diferenças quanto à inscrição ideológica dos sujeitos e grupos sociais de uma mesma sociedade, daí os conflitos, as contradições, pois o sujeito, ao mostrar-se, inscreve-se em um espaço socioideológico e não em outros, enuncia a partir dessa inscrição; de sua voz emanam discursos, cujas existências encontram-se na exterioridade das estruturas lingüísticas enunciadas.

Entender as condições de produção, tanto destas instituições como dos sujeitos, nos ajuda a compreender a constituição dos mesmos e o contexto no qual emergem os efeitos de sentidos levantados na análise.

3.1.1 Por detrás do Enade: o Banco Mundial (BM)

A avaliação do Ensino Superior, no Brasil surgiu no início dos anos 1990 por exigência das agências internacionais de financiamento como do Banco Mundial (BM) e o

Fundo Monetário Internacional. De acordo com Neves (2005, p. 6), “os relatórios do Banco Mundial, na década de 1990, trazem um diagnóstico do ensino superior brasileiro em que busca demonstrar o grande desperdício de recursos públicos na educação superior em detrimento do ensino fundamental”, analisando a lacuna existente entre a universidade e o sistema produtivo e defendendo a necessidade do governo brasileiro ser mais austero com os gastos públicos eliminando a gratuidade no ensino superior. Com esta análise, o Banco Mundial (BM) afirma a necessidade de um sistema rígido de avaliação do ensino em todos os níveis para que se economize recursos para pagar os juros das dívidas interna e externa (NEVES, 2005).

Este diagnóstico do BM foi assumido por todos os governos na esfera federal a partir dos anos 1990. Teve início com Collor de Mello, que devido ao *impeachment* não pôde avançar nesta política. Ao assumir o Governo em 1994, Fernando Henrique Cardoso nomeou Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, então consultor do Banco Mundial e, logicamente, muito afinado com a política desta instituição internacional.

O governo FHC criou vários mecanismos de avaliação tais como: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (PROVÃO). Por sua vez, o Governo LULA, em 2003, criou uma comissão para propor um novo modelo de avaliação do ensino superior. A comissão apresentou um relatório no qual propunha um sistema nacional de avaliação. Em dezembro de 2003, por medida provisória, o governo federal instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Em dezembro de 2004, o MEC baixou a portaria 2051, que regulamentou os procedimentos de avaliação do ensino superior, sem qualquer debate com a comunidade universitária. É possível concluir, segundo Neves (2005), que é a implantação de uma medida já acordada anteriormente com os organismos internacionais.

Neste momento, para que se compreenda melhor o macrodiscurso que envolve o Enade, faz-se necessário conhecer o Banco Mundial (BM), principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e em fonte e referencial de pesquisa educativa no âmbito mundial. Para isso, servirá de aporte teórico os estudos de Tommasi, Warde e Haddad (1996).

O Banco Mundial (BM), banco internacional, transformou-se, na década de 90, no “organismo de maior visibilidade no panorama educativo global, ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)” (op.,cit., p.126). Embora a visibilidade do BM tenha ficado mais recente nos anos 90, ele já vinha trabalhando diretamente há mais de 30 anos e tinha ampliado cada vez mais a sua influência e ação, abrangendo: as atividades de pesquisa, assistência técnica, assessoria aos governos em matéria de políticas educativas, assim como prestando ajuda para a mobilização e coordenação de recursos externos para a

educação. O BM tem modificado suas propriedades e, portanto, as políticas de investimento neste setor. De acordo com os autores:

> Nos anos 60, os empréstimos privilegiaram a estrutura física (construções) e a educação de segundo grau, especialmente técnica e vocacional. Em 1973, Robert Mcnamara, então presidente do BM, anunciou uma virada radical na política deste organismo: o BM focalizaria sua ação nos mais pobres, atendendo as suas necessidades básicas de moradia, saúde, alimentação, água e educação. Neste último campo, tal virada traduziu-se numa priorização da escola de primeiro grau como alicerce da estratégia de 'reduzir a pobreza'. A partir de 1970, deu-se um forte e sustentado aumento do investimento em educação de primeiro grau – incrementando-se ao mesmo tempo o papel do BM na assistência técnica – e uma diminuição dos empréstimos para a educação secundária. (op., cit., p. 128).

Segundo o BM (*apud* TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1996, p. 128), seis mudanças fundamentais aconteceram desde 1980, quando o Banco publicou seu primeiro documento de política para o setor educativo:

> 1. Um notável incremento dos empréstimos para a educação.
> 2. Importância crescente concedida à educação de primeiro grau e, mais recentemente, aos primeiros anos da educação secundária.
> 3. Extensão do financiamento a todas as regiões do mundo.
> 4. Menor importância concedida às construções escolares.
> 5. Atenção específica à educação das meninas.
> 6. Transição de um enfoque estreito de 'projeto' para um amplo enfoque setorial.

A partir dos anos 90, o BM decidiu prestar mais atenção ao desenvolvimento infantil e à educação inicial, deixando de lado a educação dos adultos e a educação não-formal.

É interessante observar que o BM não apresenta ideias isoladas, mas uma proposta articulada, um "pacote" de medidas, com a intenção de melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, especialmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. Porém, tal pacote, segundo os autores mencionados, não leva em conta que cada país e cada situação concreta requerem especificidade, ou seja, "trata-se de um 'pacote' de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até à sala de aula" (op., cit., p. 126).

Segundo os autores, as políticas e estratégias recomendadas pelo BM contêm fragilidades em sua conceituação e fundamentação. O referido pacote ao invés de contribuir para a melhoria da qualidade de educação e, de maneira específica, melhorar os aprendizados escolares na escola pública, está em boa parte reforçando as tendências predominantes no sistema escolar e na ideologia que o sustenta: condições que contribuem para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar. Os autores

explicam que isso se deve não somente ao conteúdo das propostas em si, mas também aos contextos, condições de recepção, negociação e aplicação de tais políticas nos países.

A reforma educativa (reforma do sistema escolar), segundo o BM, é inevitável e urgente. Podem ser verificados como elementos distintivos no pacote de reforma para os países em desenvolvimento:

> 1. A prioridade depositada sobre a educação básica.
> 2. A melhoria da qualidade (e da eficiência) na educação como eixo da reforma educativa.
> 3. A prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa.
> 4. Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados.
> 5. A convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares.
> 6. O impulso do setor privado e os organismos não-governamentais (ONGs) como agentes ativos do terreno educativo tanto nas decisões como na implementação.
> 7. A mobilização e a alocação eficaz de recursos adicionais para a educação de primeiro grau como temas principais do diálogo e da negociação com os governos.
> 8. Um enfoque setorial.
> 9. A definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica.
> (op., cit., p. 131-138).

Um dado que merece ser analisado e discutido é o fato das propostas do BM serem feitas basicamente por economistas para serem executadas por educadores. As propostas são elaboradas dentro da lógica e da análise econômica: “O modelo educativo que nos propõe o BM é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia” (op., cit., p. 139). Portanto, pode-se afirmar que é um modelo escolar que tem como foco aspectos quantitativos e não qualitativos, ou seja, os aspectos que não podem ser medidos, mas que constituem a essência da educação, são ignorados.

Nota-se que a ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa colabora por deixar tal modelo pouco educativo. Verifica-se, assim, o esquema vertical na formulação e aplicação das políticas educativas, pois as macropropostas mundiais e nacionais, por meio de leis, normas, currículos e textos, disposições institucionais e capacitação docente, serão recebidas e assimiladas pela instituição escolar, dirigentes, docentes, pais e alunos. A educação “passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa” (op., cit., p. 140).

Segundo os autores, é possível observar que o BM, de modo geral, limita-se a enunciar os conteúdos e habilidades a serem incluídas no currículo, não aprofundando em sua análise. Percebe-se a estreita visão da educação como conteúdos, ou seja, “o ensino

como informação a ser transmitida e a aprendizagem como informação a ser assimilada" (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1996, p. 142). Essa visão estreita é

> a que subjaz à concepção tradicional, transmissora e 'bancária' da educação e é coerente com a noção de 'qualidade da educação' como 'rendimento escolar'. Nesta concepção, explica-se também, em parte, por que se pode ver o texto escolar como o portador por excelência do currículo (ou seja, dos conteúdos explícitos), desconhecendo o papel central do professor na definição e concretização do currículo (incluindo o 'currículo oculto') na sua relação com os alunos dentro e fora da sala de aula.
> (id., ibid.)

Quando, em poucos casos, o BM aprofunda na análise dos conteúdos, conforme os autores, fica explícita a falta de familiaridade que os funcionários do BM têm com os temas e a pouca participação dos próprios especialistas do BM na configuração final dos documentos. Um exemplo disso é a área de leitura e escrita que, em suas extensas bibliografias consultadas, ignora o grande avanço de campos como o da aquisição escolar da leitura e escrita que geraram, nos últimos anos, muitas pesquisas e questionamentos aos enfoques e métodos convencionais de ensino. "Autores renomados no campo da alfabetização e da alfabetização infantil, em particular, inclusive norte-americanos e europeus, não constam na bibliografia" (id., ibid.). Vale ressaltar que, também, não são levadas em conta as pesquisas que tematizam o letramento. O BM pronunciou sobre a necessidade da reforma curricular, porém, em seus documentos, como mostram os autores em questão, não se encontra nenhuma análise sobre a mudança curricular, tanto nos planos de estudo como nos livros didáticos.

É importante destacar que a maior parte dos estudos, em que se fundamentam as propostas do BM e as referências bibliográficas, refere-se ao Terceiro Mundo. No entanto, a maioria desses estudos é realizada por autores do Primeiro Mundo e por bancos e agências internacionais: "a bibliografia que serve de fundamentação às políticas é em sua maioria anglo-saxônica, ignorando-se virtualmente a importante produção em outras línguas (espanhol, francês, português etc.)" (op., cit., p. 144). Portanto, nota-se um abismo entre o discurso internacional do BM sobre a educação universal e o discurso educativo produzido em âmbitos regionais e nacionais:

> seria útil que tanto o BM como outras agências internacionais assumissem como parte de suas funções colocar à disposição do Terceiro Mundo informação atualizada e sistematizada sobre a experiência e os processos de reforma educativa nos países desenvolvidos, não para fixar modelos do possível ou do desejável mas sobretudo para antecipar problemas e evitar erros já cometidos por esses países. De fato, muitas das estratégias que os países em desenvolvimento hoje propõem e estão testando, (...) já foram testadas nos países desenvolvidos, nem sempre com êxito. Conhecer de perto estes processos ajudaria no sentido de tomar consciência de que, em várias destas frentes hoje vistas como inovadoras e como um passo

> adiante, os países em desenvolvimento estão indo enquanto os desenvolvidos estão voltando. (op., cit., p. 145).

Verifica-se uma tendência de afirmar como universais alguns postulados e que a aplicação destes pode ser homogênea. Contudo, tais postulados são o resultado de alguns poucos estudos realizados em situações e países específicos. Os resultados de pesquisa aparecem como conclusivos, evitando mencionar a falta de evidências e, principalmente, as evidências contraditórias.

Além do abismo entre o discurso internacional do BM sobre a educação universal e a realidade dos países em desenvolvimento, os autores afirmam que é discutível, também, a possibilidade de fazer generalizações válidas para o conjunto de países em desenvolvimento (Terceiro Mundo), pois estes são heterogêneos entre si e são países internamente diferenciados quanto à economia, ao social e à cultura. O próprio Brasil, no qual existem várias realidades possíveis, é um protótipo da heterogeneidade, não existindo, assim, uma opção válida de política educativa para o país como um todo, quase todos os países em desenvolvimento possuem uma heterogeneidade semelhante:

> A vocação pela generalização – tão cara às visões e políticas do BM e dos organismos internacionais em geral – descansa desafortunadamente, em grande medida, no desconhecimento e na falta de sensibilidade em relação à cultura como dimensão chave e inevitável da política educativa.
> (op., cit., p. 148)

Outra questão relevante a ser refletida é sobre o tratamento simplista da inovação educativa e das “experiências exitosas” da reforma que aparecem sem o seu contexto e trajetória, sendo descritas a partir dos aspectos exteriores e superficiais. Dificilmente, como mostram os autores, encontra-se uma visão do que realmente acontece dentro do programa, na instituição em si e na dinâmica na escola ou na sala de aula: “Existe uma tendência a considerar-se tudo aquilo que seja ‘inovador’ como automaticamente ‘exitoso’; e o ‘êxito’ é incompatível com a presença de problemas.” (op., cit., p. 150)

Essa visão simplista e superficial da inovação e da reforma educativa, como em relação ao “êxito” e ao que “não deu certo”, aparece, além do BM, também na percepção das agências internacionais e dos ministérios de Educação em geral, consoante os estudos dos autores. Como se afirma Shiefelbein (*apud* TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1996, p. 150), “um passo positivo na reforma da educação e da pesquisa seria a discussão em profundidade das experiências exitosas”.

Essa postura do BM, de acordo com os estudiosos em questão, transforma a inovação numa ferramenta de *marketing* que “vende” políticas e propostas prontas para serem usadas na esfera internacional, cujo mercado é o mundo em desenvolvimento:

> Tudo parece ter uma resposta, uma recomendação precisa, um mapa claro de opções e prioridades. Aqueles que não tem familiaridade com o tema educativo nem seguem de perto seu desenvolvimento teórico e prático – situação característica da maior parte dos que decidem a política neste campo (...) – podem ter a impressão de que tudo no mundo da educação está devidamente pensado, investigado e resolvido. (op., cit., p. 151)

Os autores concluem a discussão sobre o BM dizendo que essa agência, em vez de contribuir para melhorar a qualidade, a equidade e a eficiência do sistema educativo, o pacote do BM tem ajudado os países em vias de desenvolvimento a reforçar e investir na reprodução ampliada do modelo educativo convencional.

Como foi dito, as políticas de avaliação externa surgem no Brasil na década de 90 com o governo de Fernando Henrique e se mantêm no governo Lula sendo financiadas pelo BM. Levando em conta todas as "concepções" levantadas acima, percebe-se que as mesmas apontam para a emergência do discurso neoliberal.

3.1.2 Do Provão ao Enade: efeitos das políticas públicas neoliberais

Neste item, pretende-se fazer uma comparação entre o Provão e o Enade e, para tanto, servirá como aporte teórico a leitura do texto "Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro", de Verhine, Dantas e Soares (2006), ora acatando, ora problematizando os posicionamentos dos autores.

Em 2004, por meio da Lei 10.861/2004, o governo federal criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tendo como um de seus elementos o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que substituiu o Exame Nacional de Cursos (ENC), antigo Provão. Segundo informação do Inep (2012), o

> Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.
> O objetivo do Enade é avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial, integrando o Sinaes, juntamente com a avaliação institucional e a avaliação dos cursos de graduação.

A avaliação ocorre trienalmente e constitui-se como componente curricular obrigatório, "sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a situação regular com relação a essa obrigação. O estudante selecionado que não comparecer ao Exame

estará em situação irregular junto ao Enade." (Inep, 2012). Portanto, o estudante habilitado é obrigado a participar da prova, pois é condição indispensável ao registro da regularidade no histórico escolar, assim como à expedição do diploma pela IES. Todos os estudantes de primeiro ano (ingressantes) e de último ano (concluintes) das áreas e cursos avaliados pelo Enade estão habilitados, mas, em 2012, somente os estudantes concluintes participaram da prova.

Os instrumentos básicos do Enade para todas as áreas são: a prova; o questionário de impressões dos estudantes sobre a prova; o questionário do estudante; e o do coordenador(a) do curso. As provas são aplicadas por instituição ou consórcio de instituições contratadas pelo Inep que apresentem capacidade técnica em avaliação e aplicação.

A avaliação, independente do curso, é composta por 40 questões, sendo 10 da parte de Formação Geral e 30 da parte de Formação Específica da área, contendo as duas partes questões discursivas e de múltipla escolha. A parte de Formação Geral possui o peso de 25% e de Componente Específico 75%:

> A Nota Enade do curso é a média ponderada da nota padronizada dos concluintes na Formação Geral e no Componente Específico. A parte referente à Formação Geral contribui com 25% da nota final, enquanto a referente ao Componente Específico contribui com 75%. O conceito é apresentado em cinco categorias (1 a 5), sendo que 1 é o resultado mais baixo e 5 é o melhor resultado possível, na área. (INEP, 2012)

É importante destacar que, antes do Enade, na metade da década de 90, o governo brasileiro iniciou um processo gradual de implementação de um sistema de avaliação do ensino superior. O processo teve início em 1995 com a Lei 9.131 (BRASIL, 1995), que estabeleceu o Exame Nacional de Cursos – ENC, e perdurou até 2003. O Exame Nacional de Cursos de graduação (ENC), conhecido popularmente como Provão,

> é[3] um dos elementos da prática avaliativa, criado pela Lei nº 9.131/1995. Tem por objetivo alimentar os processos de decisão e de formulação de ações voltadas para a melhoria dos cursos de graduação. Visa complementar as avaliações mais abrangentes dos cursos de graduação e das instituições de educação superior, que analisam os fatores determinantes da qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão, obtendo dados informativos que reflitam, da melhor maneira possível, a realidade do ensino. Esse Exame não se constitui, portanto, um mero programa de testagem nem no único indicador a ser utilizado nas avaliações da educação superior. Os dados do Exame Nacional de Cursos, juntamente com as informações do Censo da Educação Superior, da Avaliação das Condições de Ensino e da Avaliação Institucional, constituem o Sistema de Avaliação da Educação Superior. (INEP, 2012)

[3] O verbo está empregado no presente, pois, para apresentar o Provão, foi escolhida uma citação da época, ou seja, de 1995.

O exame do curso de Pedagogia ocorreu no período de 2001 a 2003. O Exame era aplicado anualmente, entre maio e junho e a data era definida um ano antes. Todos os alunos que estavam concluindo o curso durante o ano tinham de prestar a prova, pois era uma condição obrigatória para a obtenção do registro do diploma.

Os objetivos, os conteúdos e todas as demais especificações necessárias à elaboração das provas tinham por base as diretrizes e conteúdos curriculares da época; os conteúdos eram definidos por uma comissão específica para cada curso. As avaliações eram preparadas por entidades capacitadas, como no Enade.

Se o Provão e o Enade forem comparados, será possível identificar diferenças e similaridades entre os dois exames, de acordo com Verhine, Dantas e Soares (2006, p.291):

> ambos têm integridade técnica e apresentam contribuições para o aprimoramento do exame vigente, tais como a elaboração de uma matriz permanente e a pré-testagem dos instrumentos. Em síntese, as análises apontam para uma grande similaridade dos processos técnicos das duas abordagens, enquanto que as diferenças se apresentam mais no plano conceitual, vez que o ENADE se propõe a apresentar um indicador de diferença de desempenho (...).

Os autores concluem que o novo exame não conseguiu, até o momento, resolver vários dos problemas identificados na abordagem anterior, mas que algumas das propostas, se implementadas, constituirão um avanço real para a utilização dos seus resultados.

Ambas as avaliações nasceram no âmbito da globalização e do neoliberalismo, em que o ensino superior é caracterizado por massificação e diversificação, por um lado, e maior autonomia institucional, por outro. Neste contexto, o Brasil inicia uma política de "gerenciamento à distância" através de processos de avaliação em lugar dos de intervenção e de controle direto. A partir da década de 80, no cenário internacional, um modelo geral de avaliação de ensino superior começa a emergir e é interessante observar que, dentre aproximadamente 40 países, apenas o Brasil adotou o uso de um exame nacional de cunho obrigatório:

> A legislação que criou o Provão determinou que exames escritos fossem aplicados anualmente, em todo o território nacional, a estudantes concluintes de cursos de graduação. Embora precedido por outras iniciativas buscando fomentar a avaliação do ensino superior no Brasil, foi a primeira política desta natureza a ser aplicada de forma universal e obrigatória (condicionada à liberação do diploma). Desde o início, foi planejada uma expansão gradual do número de cursos sob avaliação de modo a garantir cobertura de todas as áreas. (op., cit. , p.294)

O Provão, fruto da gestão de Fernando Henrique Cardoso, foi mantido pelo Partido dos Trabalhadores em seu primeiro ano de governo, porém, sensível ao modelo dito

neoliberal atrelado à avaliação, o novo governo teceu severas críticas a esse exame enquanto instrumento para medida de qualidade.

Concomitante ao Provão 2003, o Ministério de Educação designou a Comissão Especial da Avaliação da Educação superior (CEA) para estudar o tema da avaliação do ensino superior. Em 27 de agosto de 2003, a Comissão divulgou a proposta preliminar para uma nova rede de avaliação, chamada Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

No final de 2003,

> o governo Lula aprovou a Medida Provisória 147, mudando a legislação que regia a avaliação da educação superior e, em paralelo, o MEC publicou e divulgou um documento detalhando todos os aspectos da nova abordagem de avaliação (BRASIL, 2003). Ao fazê-lo, se ocupou em identificar várias das deficiências do exame utilizado anteriormente e em fundamentar os conceitos, princípios e características da nova proposta. (op., cit., p.295)

Contrastando com o sistema anterior de avaliação, a abordagem do SINAES foi pensada como sistêmica e com foco na instituição, segundo os autores. O documento publicado pelo MEC observou que

> as avaliações institucionais deveriam fornecer análises abrangentes das dimensões, estruturas, objetivos, relações, atividades, compromissos e responsabilidade sociais, das IES e de seus cursos, nas diversas áreas de conhecimento. A proposta considerou, também, que os procedimentos, dados e resultados deveriam ser públicos; que a autonomia e identidade das instituições e cursos deveriam ser respeitadas, preservando-se assim a diversidade que caracteriza o setor no país; e que todos os membros da comunidade do ensino superior deveriam participar, bem como outros representantes da sociedade civil. (op., cit., p.295)

À Medida Provisória 147 se seguiu a Lei 10.861 (BRASIL, 2004), de 14 de abril de 2004. Nem todos os aspectos da proposta inicial para o SINAES foram aceitos e nem várias das características da abordagem de avaliação do governo anterior foram mantidas. Pode-se perceber a separação nítida entre avaliação institucional e avaliação de curso e, nesse momento, a avaliação de desempenho de estudante (Enade) foi instituída como a terceira parte do sistema, com igual peso.

Conforme Verhine, Dantas e Soares (op., cit., p.296):

> Enquanto o Provão se prestava a ser um mecanismo de regulação, o Enade passaria a fornecer não só um indicador com esse fim, mas principalmente seria uma ferramenta de avaliação, através do diagnóstico de competências e habilidades adquiridas ao longo de um ciclo de 3 anos de escolarização superior, cruzado com a visão do aluno sobre sua instituição e com seu conhecimento sobre aspectos mais gerais, não relacionados a conteúdos específicos.

Para os autores, o estabelecimento desses princípios trouxe um grande impacto no processo de avaliação, pois os novos objetivos do sistema o tornaram mais subjetivo, dificultando os processos de avaliação, em especial quanto ao estabelecimento de critérios e de padrões a partir dos quais decisões quanto à regulação viriam a ser tomadas.

O Enade, da mesma forma que o Provão, tornou-se um componente curricular obrigatório, com registro no histórico escolar de cada estudante. Verificam-se outras similaridades entre o Provão e o Enade:

> os resultados individuais dos estudantes são disponíveis apenas para eles próprios; há premiação para os alunos com melhores desempenhos, por área de conhecimento; dados de perfil do alunado, do curso e da instituição, e percepção sobre a prova, são levantados em paralelo à aplicação do teste, fornecidos pelos estudantes e pelo coordenador do curso avaliado; além da já mencionada expansão gradual do sistema. (op., cit., p.296)

Comparando-se os exames, os autores observam que há muitas similaridades entre eles quanto a questões técnicas e que ambos adotaram procedimentos criteriosos nas etapas de construção, administração e análise dos dados e que as estratégias de divulgação respeitaram o sigilo aos resultados individuais dos estudantes. Para os dois exames, a formulação dos itens de teste e a composição das provas foram realizadas a partir das especificações definidas por comissões assessoras, por agências especializadas em avaliação, contratadas através de processo licitatório. O processo interno conduzido por cada agência foi descrito, com algum detalhamento, nos vários relatórios e manuais disponibilizados pelo Inep.

Porém, várias diferenças são apontadas pelos autores entre ambas as avaliações:

> 1 O ENADE é aplicado para estudantes ingressantes e concluintes do curso sob avaliação, desta forma incluindo nos resultados uma aproximação da noção de "valor agregado"[4];
> 2 O ENADE avalia cada curso trienalmente, em lugar da freqüência anual do Provão;
> 3 O ENADE promete ser referenciado a critério, baseando seus testes em padrões mínimos pré determinados;
> 4 O ENADE se propõe a englobar várias dimensões em seu teste, de modo a cobrir a aprendizagem durante o curso (em lugar de apenas medir o desempenho dos alunos ao final do curso) e dar um peso maior às competências profissionais e à formação geral, com ênfase nos temas transversais;
> 5 O ENADE visa reduzir custos através da administração dos testes a uma amostra representativa;
> 6 O ENADE divulga seus resultados de forma discreta, com pouco alarde da mídia;

[4] De acordo com o Diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior no Inep, o Enade foi desenhado para medir a trajetória de aprendizagem e não para conferir desempenho (entrevista em 01/05/2005)

> 7 O ENADE se atribui um uso diagnóstico na medida em que se diz capaz de identificar as competências não desenvolvidas pelos alunos ao longo de 3 anos de escolarização superior; e,
> 8 O ENADE parte da premissa de que as instituições e cursos utilizarão seus resultados como ingrediente em um processo avaliativo institucional mais abrangente. (op., cit., p.296-297)

Podem ser citadas, ainda:

> a inserção de um componente de Formação Geral, comum para todos os campos de conhecimento; a aplicação dos testes a uma amostra de estudantes ingressantes e de concluintes; pelo envolvimento dos alunos ingressantes, a riqueza da análise de um indicador de diferença de desempenho; a possibilidade da análise cruzada entre esse indicador e os diversos fatores que compõem o perfil do alunado e a percepção que tiveram da prova.

Ao se comparar ao Provão, as principais diferenças estão intrinsecamente relacionadas à mudança de foco e objetivo do Enade.

É relevante ressaltar que muitas das promessas do Enade ainda não foram concretizadas, dentre elas: a não-divulgação de um relatório técnico-científico do Enade 2004; “as dificuldades para a análise das diferenças entre ingressantes e concluintes, criadas a partir da opção, pelo Inep, de composição de uma nota única, em lugar de uma nota dos ingressantes, e outra dos concluintes; e a ausência de um padrão mínimo por área.” (op., cit., p.306)

De acordo com Verhine, Dantas e Soares (op., cit., p.306), “o grande impacto do Enade está relacionado não a mudanças técnicas, mas principalmente, aos aspectos regulatórios do exame, que deixam de existir isoladamente.” Nesse sentido, segundo os autores, “é imprescindível que sejam criados e divulgados os critérios de utilização das notas do Enade na composição dos conceitos da Avaliação de Cursos e da Avaliação de Instituições.”

Os autores defendem uma maior articulação SINAES-CAPES, de modo a garantir que os dois processos avaliativos sejam complementares e não concorrentes e reconhecem que nenhum processo avaliativo, especialmente um exame como o Enade, em larga escala, é capaz de cobrir todas as dimensões que compõem o conceito “Qualidade da Educação Superior”:

> Acresce-se a esse reconhecimento o fato de que uma avaliação integra um ciclo de gestão que se completa com as etapas de planejamento e implementação. Por essas razões, qualquer exame ou sistema avaliativo precisa ser constantemente avaliado, para que continue a ser útil àqueles que dependem de suas informações, de caráter diagnóstico ou não. (op., cit., p.307)

Desse modo, devem ser considerados os diversos aspectos mencionados acima. Conforme os autores (p.307): “Uma especial atenção deve ser dada à utilização dos produtos de um exame como (...) o Enade”. Todo esse esforço só se justifica se seus produtos forem efetivamente utilizados, nos diversos níveis de tomada de decisão: aluno, curso, instituição, governo e sociedade.

Neste capítulo, foi apresentado o macrodiscurso do Enade, ou seja, as condições de produção foram levantadas para que se compreendam os aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o discurso deste sistema de avaliação. Por isso, se fez necessário conhecer as propostas do BM que estão por detrás do Enade, verificando, assim, o esquema vertical na formulação e aplicação das políticas educativas, pois as macropropostas mundiais e nacionais são recebidas e assimiladas pela instituição escolar, dirigentes, docentes, pais e alunos. Em seguida, conheceu-se a história do Enade, que substituiu o Exame Nacional de Cursos (ENC), antigo Provão, destacando o quanto os exames se aproximam e se distanciam, chegando à conclusão de que o Enade, como produto das políticas públicas neoliberais, não conseguiu, até o momento, resolver vários dos problemas identificados na abordagem anterior.

A seguir, passaremos à análise do manual e diretrizes do Enade-Pedagogia, à luz de suas condições de produção, tentando levantar a imagem de sujeito-pedagogo e de letramento que emerge do discurso.

4 O MICRODISCURSO

Na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho geral, constitutivo do homem e da sua história.
(Eni Orlandi)

Neste capítulo, serão apresentados os pressupostos teóricos da análise do discurso e serão feitas as análises discursivas de alguns excertos do manual, das diretrizes e da prova do Enade-Pedagogia 2011.

4.1 ADF[5]: procedimentos de análise

A metodologia e a teoria estão relacionadas. Quando se fala em análise do discurso, não é possível dissociá-las; portanto, os conceitos que embasam a teoria ajudam no procedimento de análise. A análise é feita através de recorte, que é considerado uma unidade discursiva, é uma parte ou fragmento que faz parte de um todo, cujo objetivo é mostrar as relações de um sistema linguístico a uma interpretação possível. O objetivo é identificar a presença do interdiscurso no intradiscurso, trata-se do que o enunciado produziu, mas não é tão visível antes de uma análise. A interdiscursividade não é um fenômeno, conforme Ferreira (2001, p.17) ela é a "relação entre um discurso com outros discursos; vozes discursivas outras que se manifestam em um dado discurso e interferem no seu sentido." De acordo com Pêcheux (2008, p. 53):

> Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro... Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (...) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a AD.

O enunciado implica em uma posição de sujeito, o qual tem lugar fundamental na análise do discurso. É importante destacar que as análises propostas pela ADF não têm a intenção de serem finitas, é exatamente a incompletude que a análise proporciona que abre espaço para novas interpretações devido às "falhas" e aos "esquecimentos". Dentro da ADF, o *corpus* está sempre sendo reconstruído, a partir de novas interpretações quando se leva em consideração tanto a análise linguística quanto a histórico-social.

[5] Vale ressaltar que dentre as várias perspectivas discursivas, será usada aquela que se origina em Pêcheux e que é conhecida como ADF, embora se compreenda que existem outras vertentes de origem francesa. No Brasil, a principal representante dessa linha é Eni Orlandi.

A Análise do Discurso (AD) nasce, em 1969, com a publicação de Michel Pêcheux intitulada *Análise Automática do Discurso* (AAD) - época que coincide com o auge do estruturalismo linguístico - e vai à busca do sujeito até então descartado. O discurso foi sempre para Michel Pêcheux o objeto de uma busca infinita. Para ele, o sujeito é entendido como efeito de sentido do discurso, sendo ambos atravessados pela ideologia e pelo inconsciente. Desse modo, o discurso vai além do que foi escrito e deriva do histórico-social.

A AD surge na perspectiva de uma ação transformadora, que visa combater o excessivo formalismo linguístico vigente na época e busca "desautomatizar" a relação com a linguagem, abrindo um campo de questões no interior da própria linguística. É importante destacar que a AD não pretende tornar-se uma disciplina autônoma, conforme Ferreira (2005),

> o que ela visa é tematizar o objeto discursivo como sendo um *objeto-fronteira*, que trabalha nos limites das grandes divisões disciplinares, sendo constituído de uma materialidade lingüística e de uma materialidade histórica, simultaneamente. A AD recorta, portanto, seu objeto teórico (o discurso), distinguindo-se da lingüística imanente, que se centra na língua, nela e por ela mesma, e também das demais ciências humanas, que usam a língua como instrumento para a explicação de textos.

Desse modo, a Análise de Discurso não trabalha com a língua da Linguística, a língua da transparência e da autonomia. A língua do analista de discurso é outra: é a língua da opacidade, da possibilidade do equívoco como fato estruturante.

É importante ressaltar que, embora a AD consista em uma "ferramenta" de análise, não tem como proposta categorias pré-concebidas, assim sendo, as categorias de análise serão levantadas a partir do olhar sobre as regularidades presentes na materialidade linguística, à luz do seu contexto de produção e do levantamento dos efeitos de sentido produzidos.

Para se proceder a análise discursiva, primeiramente foi necessário levantar as condições sócio-histórico-ideológicas dentro das quais o discurso surge, como foram feitas no capítulo 3. Agora, é possível lançar o nosso olhar para alguns excertos, levantando os efeitos de sentido, sentidos esses que podem nos apontar as principais filiações do discurso analisado.

4.2 A noção de sujeito-professor-pedagogo no manual e nas diretrizes do Enade-Pedagogia 2011

Verifica-se abaixo a apresentação do manual[6] quanto à descrição do Enade:

[6] Encontra-se, em anexo, a parte do Manual de onde extraímos os RDS.

RD1[7]:

> O Exame Nacional de **Desempenho**[8] dos Estudantes (Enade) é um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O Enade é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação, segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes. (INEP - MANUAL DO ENADE, 2011, p.7)

Em relação aos objetivos do exame, observa-se:

RD2:

> É objetivo do Enade é acompanhar o **processo** de aprendizagem e o **desempenho** acadêmico dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da **evolução do conhecimento** e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. Seus **resultados** poderão **produzir dados** por instituição de educação superior, categoria administrativa, organização acadêmica, município, estado e região. Assim, serão constituídos **referenciais** que permitam a definição de **ações** voltadas para a **melhoria da qualidade** dos cursos de graduação, por parte de **professores, técnicos, dirigentes e autoridades educacionais.** (INEP - MANUAL DO ENADE, 2011, p.7)[9]

Um dos sentidos veiculados é o da construção do conhecimento que é evolutivo e pode ser administrado. No próprio nome do exame e nos objetivos acima, nota-se o termo "desempenho". O conhecimento do estudante de Pedagogia será avaliado por um exame nacional que, por sua vez, avaliará o seu "desempenho", ou seja, o resultado da construção de seu conhecimento materializado no excerto através de "evolução do conhecimento". Outro vocábulo que pode ser associado à ideia de construção e evolução é "processo". "Processo" implica em um longo caminho/percurso que é avaliado, mas que tem uma meta, um fim a ser atingido.

O exame acredita que os "resultados" da avaliação "poderão produzir dados" que servirão de referência e permitirão "a definição de ações voltadas para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação", ou seja, o conhecimento pode ser "medido" e os dados servirão de "referência". Pode-se interpretar, assim, que a ideia de evolução, e de construção realiza-se linguisticamente através de termos ou expressões como "resultados",

[7] RD refere-se a recorte discursivo.
[8] Os negritos, nos excertos de análise, são marcas da autora deste trabalho.
[9] Embora a análise verse sobre as diretrizes e o manual de 2011, observa-se, em linhas gerais, que o teor destes coincidem com as diretrizes e os manuais de 2005 e 2008.

“produzir dados”, “melhoria da qualidade”, “referenciais” e “evolução do conhecimento”. O resultado do Enade é um produto de um processo de construção, tratando de uma proposta construída a partir de amostras do coletivo.

Observa-se, portanto, um discurso norteado fortemente pela ideia de progresso que reflete uma construção inacabada e que aspira alcançar um ideal de completude e de perfeição, ideal este que enfatiza o esforço (“processo”), o trabalho (“resultados”, “ações”) e o mérito (“desempenho”).

Ainda referente aos recortes (RD1 e RD2), os termos destacados nos parágrafos anteriores (“desenvolvimento”, “processo”, “resultados”, “referência”, “competências” e “habilidades”) apontam para um interdiscurso (aquilo que está fora, mas que constitui o discurso) de educação enquanto gestão e autogestão, próprio do discurso de governamentalidade neoliberal (conforme discutido nos itens anteriores) que entende o conhecimento como evolutivo e que pode ser administrado através dos “resultados” obtidos e pelo levantamento das habilidades e competências e de propostas de melhoria. O sujeito que se pode verificar nesse discurso é homogêneo e ideal, ou melhor, idealizado, único e autônomo, capaz de verificar os seus problemas e buscar soluções. Apaga-se no discurso os “sujeitos reais”, o sujeito-professor e o sujeito-aluno e as várias instâncias pelas quais se dá o ensino-aprendizagem dos pedagogos em território nacional. Se, por um lado, apagam-se e homogeneízam-se os sujeitos educacionais - professor e aluno -, por outro, joga-se a responsabilidade da “melhoria da qualidade” para os “professores, técnicos, dirigentes e autoridades educacionais”. Tal responsabilidade opera-se, através do interdiscurso da “meritocracia”, assim têm “mérito” aqueles que alcançam o nível de desempenho desejado. Vale ressaltar que o discurso da meritocracia é um desdobramento contemporâneo do discurso neoliberal que joga toda a responsabilidade dos resultados para o indivíduo, desconsiderando o contexto e as condições sociais nas quais ele vive.

Observa-se que a noção de sujeito que emerge nestes enunciados é positivista, de um sujeito capaz de controlar e monitorar a construção do conhecimento. Na perspectiva teórica pós-moderna estudada neste trabalho, esse sujeito é uma ilusão, ilusão essa necessária para veiculação do discurso conforme Pêcheux (2002). Os pressupostos pós-modernos incitam a olhar outro lado desse sujeito-agente que, a partir de sua incisão na história, passaria a ser olhado como sujeito contingente. Foucault, como já foi discutido nesta pesquisa, tece críticas a áreas como o positivismo, por entender a noção de sujeito relacionada à história, não enxergando o sujeito como um ser autônomo e universal. Para ele, o sujeito é uma construção, o efeito de uma época, entendendo a construção de sujeitos como um ato político e os sujeitos, portanto, como efeitos das relações de poder/saber, relações essas entendidas como políticas de governamentalidade.

Da análise dos recortes discursivos (RD1 e RD2), levantou-se “efeitos de sentido” que apontam novamente para imagens do conhecimento como evolutivo e passível de ser administrado por um sujeito-agente, idealizado, centrado e autônomo, próprio do discurso neoliberal.

A seguir, apresentamos outro recorte discursivo (RD3), extraído das diretrizes do Enade 2011 (INEP):

RD3[10]:

> Art. 5º As orientações para a prova do Enade 2011, no componente específico da área de Pedagogia, partem do pressuposto de que o Pedagogo deve assumir uma **postura profissional ética** pautada na **responsabilidade social** para com a **construção** de uma **sociedade includente**, **justa e solidária**, com fundamentação epistemológica e **atitude investigativa** ao exercer suas atividades (...).
>
> Parágrafo único – Para atuar nas áreas ou campos profissionais citados no *caput* deste artigo, o graduando deverá ser **capacitado** a:
>
> I - **compreender** o contexto sociocultural, político, econômico e educacional dos processos educativos escolares e não-escolares;
> II - **reconhecer** e **respeitar** as diferenças socioculturais, as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos estudantes nas suas relações individuais e coletivas para propor alternativas para sua atuação profissional;
> III - **compreender** a formação profissional como um processo contínuo de autoaperfeiçoamento e de domínio teórico-investigativo do campo da educação;
> IV - **compreender** as abordagens do conhecimento pedagógico e conteúdos que fundamentam o processo educativo na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental;
> V - **planejar**, **implementar e avaliar** projetos educativos contemplando e articulando a diversidade e as múltiplas relações das esferas do social: cultural, ética, estética, científica e tecnológica;
> VI - **integrar** diferentes conhecimentos e tecnologias de informação e comunicação no planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas escolares e não-escolares;
> VII - **desenvolver** trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
> VIII - **investigar** situações educativas, realizando diagnósticos de problemas e estudos de contextos, identificando contradições, propondo intervenções e elaborando argumentos para a produção de conhecimentos;
> IX - **reconhecer** e r**espeitar** a diversidade étnico-racial, religiosa, de gêneros, classes sociais, necessidades especiais, escolhas sexuais e faixas geracionais, entre outras.

Os verbos no Parágrafo único (“compreender”, “reconhecer” (2 vezes), “planejar”, “integrar” e “investigar”) explicitam aquilo que o graduando deve ser “capacitado” a, de modo a ser capaz de mudar o mundo e de construir uma sociedade includente, justa e solidária. Observa-se um discurso argumentativo norteado, mais uma vez, pela ideia de “evolução”, concebido através da “capacitação”, revelando por trás, a imagem de um sujeito “não-capaz”

[10] Encontra-se, em anexo, a parte das diretrizes do Enade (2011), a partir da qual extraímos o RD3.

e, portanto, inacabado, em construção. Essa imagem de “evolução” e “capacitação” foi levantada por outros autores que analisaram o DPE (Discurso Político Educacional), como Mascia (2003, p. 112) que afirmou quanto ao discurso dos documentos curriculares: “Emerge a seguinte imagem de progresso como se cada membro pudesse colocar um tijolinho e essa construção nunca tivesse fim, pois visaria à perfeição. É a ideia de ‘progresso’ como meio para alcançar um ideal de completude” (MASCIA, 2003, p. 112).

Desse modo, ao elencar as capacidades que o graduando deve ter, o discurso aponta para a imagem de conhecimento construído, evolutivo e administrado que se materializa pelos verbos no infinitivo que apontam para o futuro e para a construção. Ademais, “compreender” (aparece três vezes) e “reconhecer” (duas vezes) implicam controle de aspectos cognitivos e mentais e domínio do conhecimento, chegando à totalidade. “Investigar”, “avaliar”, “planejar”, “desenvolver” e “implementar” são verbos que indicam uma ordem de planejamento e administração, remetendo à noção de “gestão”, própria do discurso neoliberal.

As expressões “responsabilidade social”, “construção”, “sociedade includente, justa e solidária” apontam para o sujeito-agente, revelando um discurso contemporâneo, no qual o sujeito está atrelado à ética e responsabilidade. Os termos elencados têm suas raízes no ideário de progresso Iluminista, sendo ressignificados à luz do neoliberalismo que joga a responsabilidade para o sujeito, seja em termos de “postura”, “responsabilidade”, “atitude”, “inclusão”, “justiça” e “solidariedade”.

O pedagogo, assim, é o sujeito neoliberal: autônomo e capaz de se auto-gestar ou se auto-capacitar, levando em conta que as capacidades desenvolvidas no RD 3 são elencadas em termos de verbos no infinitivo que apontam para o futuro. Tais capacidades apresentam um efeito de sentido para esse universo de saber muito amplo e utópico, a nosso ver, em termos: cultural, político, econômico, psicossocial, teórico-investigativo, étnico, racial, religioso, de necessidades especiais e sexuais, ético, estético, científico, tecnológico, além do campo educativo propriamente dito, como conhecimento de abordagens pedagógicas e desenvolvimento de práticas pedagógicas. Como já foi dito, os documentos vislumbram um sujeito idealizado, “não-real”, não verdadeiro, não histórico.

Tendo evidenciado a noção de sujeito que atravessa o Enade-Pedagogia, através da análise de alguns recortes discursivos do Manual, passaremos, a seguir, à análise da prova, de modo a levantar a noção de letramento que a perpassa.

4.3 Revelando a trama discursiva da prova do Enade-Pedagogia 2011

Nesta seção, será feita uma descrição geral da prova, contemplando as questões objetivas e discursivas. Também, serão avaliados os tipos de questões, a partir da "Tipologia das Perguntas de Compreensão em Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP)", de Marcuschi (2008), e serão levantados os principais gêneros textuais e temas verificados na avaliação.

Após, procederemos à análise discursiva de duas questões de cada parte, sendo uma objetiva e uma discursiva da parte "Formação Geral" e uma objetiva e uma discursiva da parte "Componente Específico".

4.3.1 Descrição geral da prova

A prova, em anexo, encontra-se dividida em duas partes: questões objetivas e questões discursivas presentes tanto na parte de formação geral, quanto na de componente específico da área de Pedagogia; e, no final da avaliação, encontram-se 9 questões relativas à percepção sobre a prova que não possuem peso algum.

A avaliação apresenta 35 questões objetivas e 5 questões discursivas. Observa-se que o peso das questões discursivas é menor, ao ser comparado às questões objetivas em ambas as partes e que o peso do componente específico é maior, já que as questões dirigem-se aos estudantes do curso de Pedagogia somente. É possível observar esses dados no seguinte quadro que a prova apresenta na capa do caderno de questões:

SINAES
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

22

ENADE 2011

EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

Novembro / 2011

PEDAGOGIA

LEIA COM ATENÇÃO AS INSTRUÇÕES ABAIXO.

1 - Verifique se, além deste caderno, você recebeu o Caderno de Respostas, destinado à transcrição das respostas das questões de múltipla escolha (objetivas), das questões discursivas e do questionário de percepção da prova.

2 - Confira se este caderno contém as questões de múltipla escolha (objetivas) e discursivas de formação geral e do componente específico da área, e as questões relativas à sua percepção da prova, assim distribuídas:

Partes	Número das questões	Peso das questões	Peso dos componentes
Formação Geral/Objetivas	1 a 8	60%	25%
Formação Geral/Discursivas	Discursiva 1 e Discursiva 2	40%	
Componente Específico/Objetivas	9 a 35	85%	75%
Componente Específico/Discursivas	Discursiva 3 a Discursiva 5	15%	
Questionário de percepção da Prova	1 a 9	-	-

3 - Verifique se a prova está completa e se o seu nome está correto no Caderno de Respostas. Caso contrário, avise imediatamente um dos responsáveis pela aplicação da prova. Você deve assinar o Caderno de Respostas no espaço próprio, com caneta esferográfica de tinta preta.

4 - Observe as instruções expressas no Caderno de Respostas sobre a marcação das respostas às questões de múltipla escolha (apenas uma resposta por questão).

5 - Use caneta esferográfica de tinta preta tanto para marcar as respostas das questões objetivas quanto para escrever as respostas das questões discursivas.

6 - Não use calculadora; não se comunique com os demais estudantes nem troque material com eles; não consulte material bibliográfico, cadernos ou anotações de qualquer espécie.

7 - Você terá quatro horas para responder às questões de múltipla escolha e discursivas e ao questionário de percepção da prova.

8 - Quando terminar, entregue ao Aplicador ou Fiscal o seu Caderno de Respostas.

9 - Atenção! Você só poderá levar este Caderno de Prova após decorridas três horas do início do Exame.

INEP

Ministério da Educação

A222011

De modo geral, as questões apresentam uma parte textual e um enunciado. As questões objetivas, de ambas as partes, apresentam, logo a seguir do enunciado, 5 alternativas em colunas e as dissertativas, de ambas as partes, oferecem linhas para a resposta, como se pode verificar nos modelos abaixo:

QUESTÕES OBJETIVAS

ENADE 2011
EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

FORMAÇÃO GERAL

QUESTÃO 1

Retrato de uma princesa desconhecida

Para que ela tivesse um pescoço tão fino
Para que os seus pulsos tivessem um quebrar de caule
Para que os seus olhos fossem tão frontais e limpos
Para que a sua espinha fosse tão direita
E ela usasse a cabeça tão erguida
Com uma tão simples claridade sobre a testa
Foram necessárias sucessivas gerações de escravos
De corpo dobrado e grossas mãos pacientes
Servindo sucessivas gerações de príncipes
Ainda um pouco toscos e grosseiros
Ávidos cruéis e fraudulentos
Foi um imenso desperdiçar de gente
Para que ela fosse aquela perfeição
Solitária exilada sem destino

ANDRESEN, S. M. B. Dual. Lisboa: Caminho, 2004. p. 73.

No poema, a autora sugere que

A os príncipes e as princesas são naturalmente belos.
B os príncipes generosos cultivavam a beleza da princesa.
C a beleza da princesa é desperdiçada pela miscigenação racial.
D o trabalho compulsório de escravos proporcionou privilégios aos príncipes.
E o exílio e a solidão são os responsáveis pela manutenção do corpo esbelto da princesa.

QUESTÃO 2

Exclusão digital é um conceito que diz respeito às extensas camadas sociais que ficaram à margem do fenômeno da sociedade da informação e da extensão das redes digitais. O problema da exclusão digital se apresenta como um dos maiores desafios dos dias de hoje, com implicações diretas e indiretas sobre os mais variados aspectos da sociedade contemporânea.

Nessa nova sociedade, o conhecimento é essencial para aumentar a produtividade e a competição global. É fundamental para a invenção, para a inovação e para a geração de riqueza. As tecnologias de informação e comunicação (TICs) proveem uma fundação para a construção e aplicação do conhecimento nos setores públicos e privados. É nesse contexto que se aplica o termo exclusão digital, referente à falta de acesso às vantagens e aos benefícios trazidos por essas novas tecnologias, por motivos sociais, econômicos, políticos ou culturais.

Considerando as ideias do texto acima, avalie as afirmações a seguir.

I. Um mapeamento da exclusão digital no Brasil permite aos gestores de políticas públicas escolherem o público-alvo de possíveis ações de inclusão digital.
II. O uso das TICs pode cumprir um papel social, ao prover informações àqueles que tiveram esse direito negado ou negligenciado e, portanto, permitir maiores graus de mobilidade social e econômica.
III. O direito à informação diferencia-se dos direitos sociais, uma vez que esses estão focados nas relações entre os indivíduos e, aqueles, na relação entre o indivíduo e o conhecimento.
IV. O maior problema de acesso digital no Brasil está na deficitária tecnologia existente em território nacional, muito aquém da disponível na maior parte dos países do primeiro mundo.

É correto apenas o que se afirma em

A I e II.
B II e IV.
C III e IV.
D I, II e III.
E I, III e IV.

QUESTÕES DISSERTATIVAS

ENADE 2011

EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

QUESTÃO DISCURSIVA 1

A Educação a Distância (EaD) é a modalidade de ensino que permite que a comunicação e a construção do conhecimento entre os usuários envolvidos possam acontecer em locais e tempos distintos. São necessárias tecnologias cada vez mais sofisticadas para essa modalidade de ensino não presencial, com vistas à crescente necessidade de uma pedagogia que se desenvolva por meio de novas relações de ensino-aprendizagem.

O Censo da Educação Superior de 2009, realizado pelo MEC/INEP, aponta para o aumento expressivo do número de matrículas nessa modalidade. Entre 2004 e 2009, a participação da EaD na Educação Superior passou de 1,4% para 14,1%, totalizando 838 mil matrículas, das quais 50% em cursos de licenciatura. Levantamentos apontam ainda que 37% dos estudantes de EaD estão na pós-graduação e que 42% estão fora do seu estado de origem.

Considerando as informações acima, enumere três vantagens de um curso a distância, justificando brevemente cada uma delas. (valor: 10,0 pontos)

RASCUNHO	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	

Ao verificar a prova, concluí-se que, tanto na parte de Formação Geral, quanto na de Componente Específico da área de Pedagogia, é possível encontrar vários gêneros textuais, sendo que a segunda parte cobra a interpretação de textos relacionados apenas ao conteúdo que faz parte do currículo de Pedagogia. As duas partes visam verificar do aluno as seguintes habilidades e competências:

Formação Geral/Objetivas:

- Interpretação de poema.
- Interpretação de textos informativos.
- Interpretação de mapa e infográfico.

Formação Geral/Discursivas:

- Interpretação de textos informativos.
- Redação de um texto dissertativo acerca da importância de políticas e programas educacionais para a erradicação do analfabetismo e para a empregabilidade, considerando as disparidades sociais e as dificuldades de obtenção de emprego provocadas pelo analfabetismo. O aluno deve apresentar uma proposta para a superação do analfabetismo e para o aumento da empregabilidade.

Componente Específico/Objetivas:

Com relação ao Componente Específico, foi possível verificar que as questões objetivas partem de interpretação de gráficos, tabela, tirinha e de textos informativos para avaliar os seguintes conteúdos do currículo de Pedagogia:

- Didática.
- Sociologia da Educação.
- Pedagogia de projetos.
- Currículo/processo de ensino-aprendizagem.
- Teoria de ensino (Vygotsky).
- Alfabetização x letramento.
- Prática pedagógica tradicional x práticas inovadoras.
- Gestão democrática participativa (a articulação entre as políticas educacionais atuais e as demandas socioculturais).
- Educação formal e informal.
- Papel do pedagogo no planejamento / temas transversais.

- Abordagem construcionista / informática.
- Processo de avaliação do ensino e da aprendizagem.
- Organização e gestão de escola.
- Filosofia da Educação.
- Inclusão escolar.
- Projeto pedagógico.

Componente Específico/Discursivas:

- Redação de dois textos dissertativos acerca dos seguintes temas: *O Movimento Escolanovista* e *A infância: sua representação e processo educativo*.
- Redação de um texto argumentativo em favor do papel da literatura infantil para o processo de desenvolvimento da linguagem da criança (desenvolvimento da oralidade, importância da literatura para a socialização da criança e sua formação integral e formação do leitor e do escrito).

As questões da prova, de acordo com o conteúdo acima, podem ser classificadas tendo como base a “Tipologia das Perguntas de Compreensão em Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP)”, de Marcuschi (2008):

TIPOLOGIA DAS PERGUNTAS DE COMPREENSÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS 1980-1990

TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS	EXEMPLOS
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: "Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?"	■ Ligue: Lilian - *Não preciso falar sobre o que aconteceu.* Mamãe - *Mamãe, desculpe, eu menti para você.*
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: *copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique* etc.	■ Copie a fala do trabalhador. ■ Retire do texto a frase que... ■ Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. ■ Transcreva o trecho que fala sobre... ■ Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto *(O que, quem, quando, como, onde...)* numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.	■ Quem comprou a meia azul? ■ O que ela faz todos os dias? ■ De que tipo de música Bruno mais gosta? ■ Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	■ A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	■ Qual a moral dessa história? ■ Que outro título você daria? ■ Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.	■ Qual a sua opinião sobre...? Justifique. ■ O que você acha do...? Justifique. ■ Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.	■ De que passagem do texto você mais gostou? ■ Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. ■ Você concorda com o autor?

8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	■ Dê um exemplo de pleonasmo vicioso (Não havia pleonasmo no texto e isso não fora explicado na lição) ■ Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu)
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.	■ Quantos parágrafos tem o texto? ■ Qual o título do texto? ■ Quantos versos tem o poema? ■ Numere os parágrafos do texto. ■ Vá ao dicionário e copie os significados da palavra...

Quadro 1 – Explicitação dos tipos de perguntas das atividades de compreensão/interpretação de textos, elaborada por Marcuschi (2008)

Analisando apenas as questões que possuem peso, das 40 questões da prova, não existe nenhuma correspondente aos seguintes tipos de pergunta: *A cor do cavalo branco de Napoleão*, *Cópias, Objetivas, Subjetivas, Vale-Tudo, Impossíveis e Metalinguísticas*. As questões 1, 2, 4, 7, 8, 19, 20, 21, 22, 23 e discursiva 1 podem ser classificadas como *Globais*, "Perguntas que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos" (MARCUSCHI, 2008, p. 48-61). As 29 questões restantes estão associadas ao tipo de pergunta chamada de *Inferenciais*, ou seja, "são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas" (MARCUSCHI, 2008, p. 48-61). Observa-se que das 40 questões, 29, ou seja, a maioria corresponde a questões mais complexas e que exigem conhecimentos mais amplos e uma análise mais crítica para a busca de respostas, como é possível verificar no gráfico abaixo:

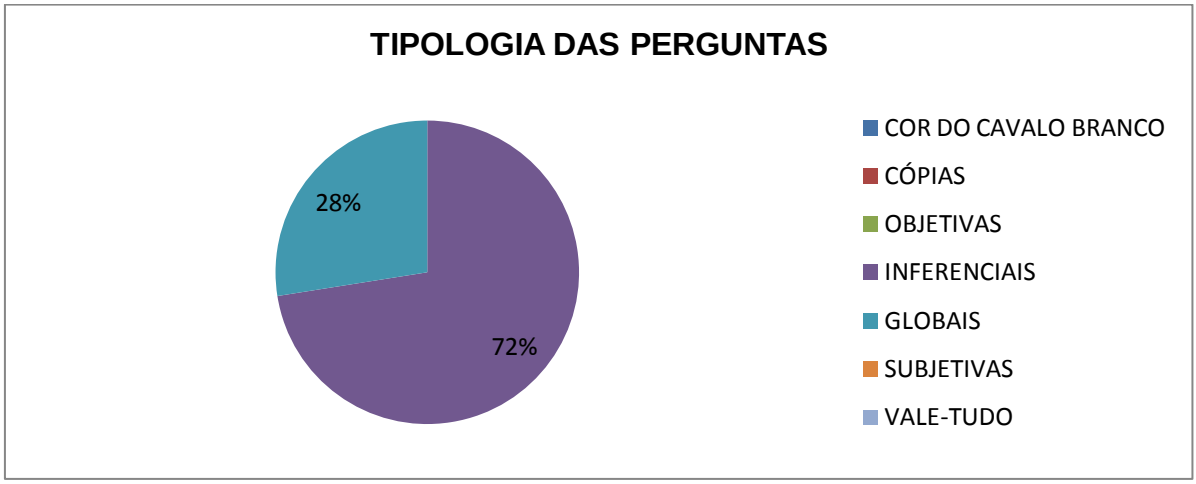


Gráfico 1 - Tipos de perguntas presentes na prova do Enade-Pedagogia 2011, segundo a "Tipologia das Perguntas de Compreensão em Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP)", de Marcuschi (2008)

A avaliação de 2011 apresenta 35 textos[11] que podem ser classificados nos seguintes gêneros textuais: 1 literário, 1 mapa, 1 infográfico, 23 informativos, 3 tabelas, 1 gráfico, 1 diagrama e 2 tirinhas. Verifique o gráfico abaixo:

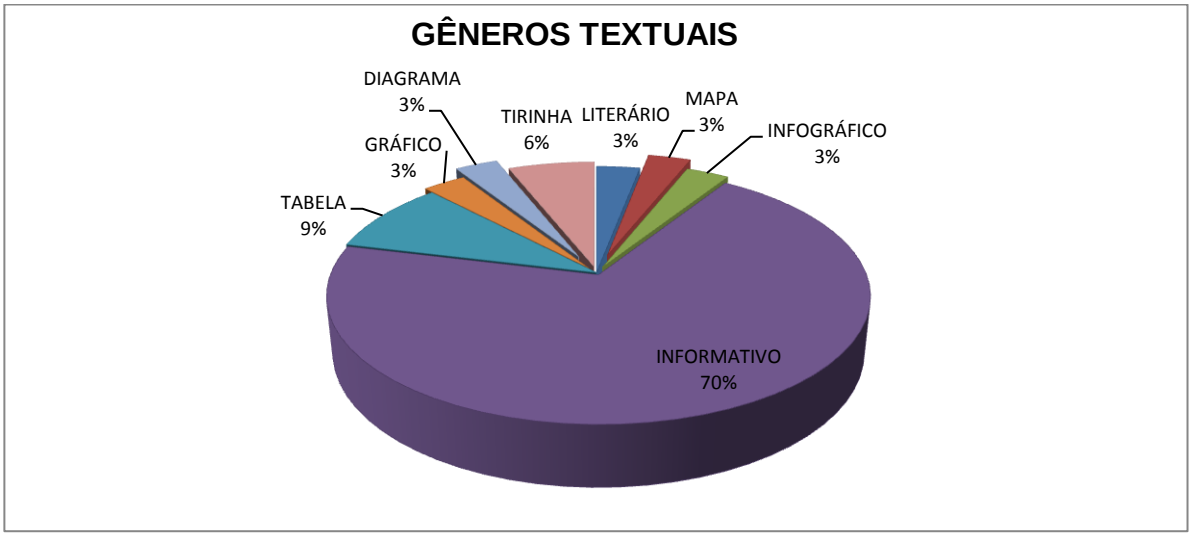


Gráfico 2 – Diversidade de gêneros presentes na prova do Enade-Pedagogia 2011

É interessante destacar que, com exceção do mapa, infográfico e tirinhas, de 40 questões, a prova apresenta apenas 6 imagens, ou seja, textos não verbais.

Ao fazer uma análise temática, pode-se observar a tabela abaixo:

TEMAS	QUESTÃO Nº
Conhecimento geral	1, 8, 28
Tecnologia	2, 3 e 24
Temas transversais	21, 22 e 23
Filosofia da Educação	3 e 4 / 4 (discursiva)
Questão ambiental	5, 7 e 29
Sociologia da Educação	6, 11, 13, 31 e 34 / 1 (discursiva)
Gestão, espaço escolar e ações educacionais	14, 18,19, 20, 27 e 30
Currículo	9 e 26
Didática	10, 12, 16, 17, 25 e 32
Alfabetização e letramento	15 e 2 (discursiva)
Literatura infantil	5 (discursiva)
Dados estatísticos sobre Educação	33 e 35

Quadro 2 – Diversidades de temas na prova do Enade-Pedagogia 2011

[11] Entende-se texto, neste trabalho, no sentido amplo, como texto multimodal, podendo ser composto de materialidade linguística e não linguística, como elementos visuais (imagens e gráficos).

Desse modo, dentre os 12 temas encontrados, é possível perceber que alguns deles se repetem, porém, quanto aos temas *Alfabetização e Letramento e Literatura infantil*, verificam-se, respectivamente, apenas duas questões e uma. Partindo do pressuposto de que o pedagogo irá trabalhar em sala de aula com leitura e irá alfabetizar seus alunos utilizando textos diversos, a parte de questões específicas, dirigidas ao estudante de Pedagogia, não apresenta muitos questionamentos sobre tais temas. No entanto, observa-se que a prova oferece vários gêneros textuais e cobra do aluno sua capacidade de leitura, escrita e interpretação de textos diversos, apresentando, assim, um paradoxo.

De modo geral, a avaliação tem temas bastante atuais e demonstra uma preocupação com questões relacionadas à tecnologia, como: *Exclusão digital, Cibercultura e Abordagem Construcionista com o auxílio da informática.*

Em seguida, será realizada a análise discursiva de quatro questões da prova.

4.3.2 Análise discursiva de quatro questões

A análise da prova do Enade-Pedagogia 2011 é baseada na teoria de caráter descritivo-interpretativo discutida neste trabalho. Como já foi mencionado no início do capítulo 3, a análise pauta-se no levantamento dos efeitos de sentido ancorados na materialidade discursiva e nas condições da produção enunciativa. Esta parte da análise visa dar conta da noção de letramento que atravessa a prova, um dos objetivos levantados na introdução deste trabalho.

Nesta parte, será feita a análise discursiva de duas questões de cada parte, sendo uma objetiva (questão 3) e uma discursiva (questão 1) da parte “Formação Geral” e uma objetiva (questão 15) e uma discursiva (questão 5) da parte “Componente Específico”.

As questões foram escolhidas como uma amostra da prova como um todo, levando em consideração a preocupação do Enade com temas atuais e em avaliar não só a compreensão do texto em si, mas, também, a memória discursiva, leitura de mundo do aluno e o quanto este é atualizado. Como se pode verificar na descrição anterior, a prova avalia se o aluno está atualizado com questões ambientais, cibercultura e leitura de textos diversos, por exemplo. Assim, foram escolhidas questões que versam sobre essa variedade temática, neste caso, selecionamos questões que abordam os seguintes temas: cibercultura, literatura infantil, educação a distância e alfabetização e letramento.

PARTE I – FORMAÇÃO GERAL – QUESTÃO OBJETIVA 3

Como se poder verificar, a questão abaixo tem como tema a “cibercultura” nos dias atuais:

QUESTÃO 3

A cibercultura pode ser vista como herdeira legítima (embora distante) do projeto progressista dos filósofos do século XVII. De fato, ela valoriza a participação das pessoas em comunidades de debate e argumentação. Na linha reta das morais da igualdade, ela incentiva uma forma de reciprocidade essencial nas relações humanas. Desenvolveu-se a partir de uma prática assídua de trocas de informações e conhecimentos, coisa que os filósofos do Iluminismo viam como principal motor do progresso. (...) A cibercultura não seria pós-moderna, mas estaria inserida perfeitamente na continuidade dos ideais revolucionários e republicanos de liberdade, igualdade e fraternidade. A diferença é apenas que, na cibercultura, esses “valores” se encarnam em dispositivos técnicos concretos. Na era das mídias eletrônicas, a igualdade se concretiza na possibilidade de cada um transmitir a todos; a liberdade toma forma nos *softwares* de codificação e no acesso a múltiplas comunidades virtuais, atravessando fronteiras, enquanto a fraternidade, finalmente, se traduz em interconexão mundial.

LEVY, P. Revolução virtual. **Folha de S. Paulo**. Caderno Mais, 16 ago. 1998, p.3 (adaptado).

O desenvolvimento de redes de relacionamento por meio de computadores e a expansão da Internet abriram novas perspectivas para a cultura, a comunicação e a educação. De acordo com as ideias do texto acima, a cibercultura

A representa uma modalidade de cultura pós-moderna de liberdade de comunicação e ação.

B constituiu negação dos valores progressistas defendidos pelos filósofos do Iluminismo.

C banalizou a ciência ao disseminar o conhecimento nas redes sociais.

D valorizou o isolamento dos indivíduos pela produção de *softwares* de codificação.

E incorpora valores do Iluminismo ao favorecer o compartilhamento de informações e conhecimentos.

Trata-se de um excerto da obra “Revolução virtual”, de Pierre Levy que, por sua vez, é considerado um ícone mundial nas discussões filosóficas e teóricas acerca do advento da tecnologia virtual e sua relação com a vida humana. A questão pressupõe que o graduando tenha uma competência leitora de modo a conseguir elaborar relações entre as principais concepções do Iluminismo (liberdade, fraternidade e igualdade), que remontam ao século XVIII, e o mundo atual do desenvolvimento de redes de relacionamentos por meio de computadores e a explosão da internet.

Embora a resposta esteja no texto, considera-se que há a necessidade do aluno já ter entrado em contato com esse tipo de discussão anteriormente e ter se apropriado de termos como “cibercultura”, “Iluminismo”, “projeto progressista”, “pós-moderno” e “ideais revolucionários e republicanos” que apontam para o contexto, para o momento sócio-histórico atual e seu vínculo com a história. Ou seja, trata-se de um sujeito atualizado, informado, com uma visão do homem e das relações culturais e que conheça a história da humanidade.

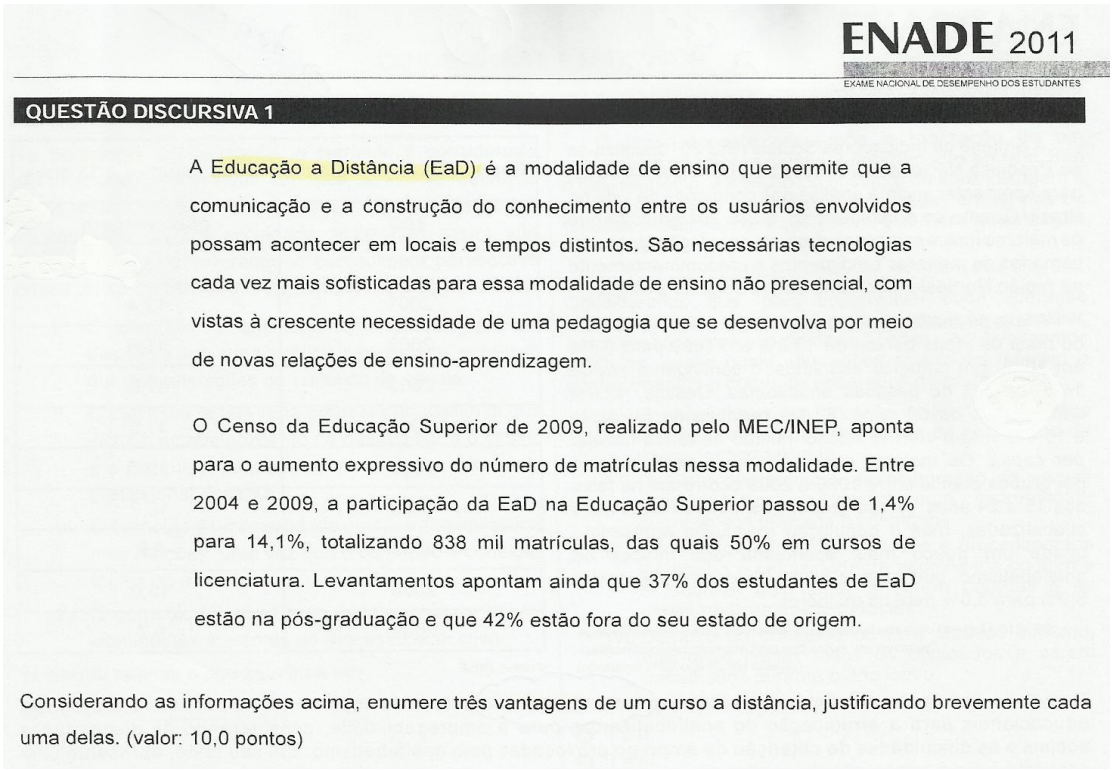
Considera-se que a concepção de leitura é ampla, levando em conta não só o texto, mas, também, a memória discursiva, leitura de mundo do aluno, apontando para uma concepção de letramento ideológico que pressupõe as práticas discursivas presentes no dia a dia e na sua formação. Como vimos no capítulo teórico, o modelo ideológico de letramento concebe o letramento enquanto práticas sociais discursivas, culturalmente determinadas e

> não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma de letramento. Os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa. (KLEIMAN, 1995, p.39)

Portanto, trata-se de uma questão complexa e que envolve processos inferenciais, conforme a tipologia levantada por Marcuschi (2008). Contudo, por se tratar de uma questão objetiva que pressupõe uma única resposta, considera-se que ela “tolhe” toda a potencialidade de discussão que o aluno poderia fazer.

A seguir, passamos à análise do exemplo de questão discursiva da parte de Formação Geral.

PARTE I – FORMAÇÃO GERAL – QUESTÃO DISCURSIVA 1



ENADE 2011

EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

QUESTÃO DISCURSIVA 1

A Educação a Distância (EaD) é a modalidade de ensino que permite que a comunicação e a construção do conhecimento entre os usuários envolvidos possam acontecer em locais e tempos distintos. São necessárias tecnologias cada vez mais sofisticadas para essa modalidade de ensino não presencial, com vistas à crescente necessidade de uma pedagogia que se desenvolva por meio de novas relações de ensino-aprendizagem.

O Censo da Educação Superior de 2009, realizado pelo MEC/INEP, aponta para o aumento expressivo do número de matrículas nessa modalidade. Entre 2004 e 2009, a participação da EaD na Educação Superior passou de 1,4% para 14,1%, totalizando 838 mil matrículas, das quais 50% em cursos de licenciatura. Levantamentos apontam ainda que 37% dos estudantes de EaD estão na pós-graduação e que 42% estão fora do seu estado de origem.

Considerando as informações acima, enumere três vantagens de um curso a distância, justificando brevemente cada uma delas. (valor: 10,0 pontos)

O tema da questão acima é *Educação a distância (EaD).* É oferecido um texto para leitura e interpretação que elucida o que é EaD e o aumento expressivo do número de matrículas nessa modalidade apontado pelo Censo da Educação Superior de 2009.

Após a leitura do texto, o aluno deveria considerar as informações lidas e enumerar três vantagens de um curso a distância, justificando brevemente cada uma delas. O padrão de resposta esperada pelo Enade 2011 apresenta algumas vantagens e justificativas que podem ser inferidas a partir do conhecimento prévio de mundo do aluno. A questão, embora discursiva e, potencialmente "aberta" para interpretação, apresenta um padrão de resposta que consiste em elencar, enumerar itens, sem possibilidades de discussão ou interpretação do aluno, esperando uma resposta muito imediata do aluno, como se pode ver a seguir:

QUESTÃO DISCURSIVA 1

Padrão de resposta

O estudante deve ser capaz de apontar algumas vantagens dentre as seguintes, quanto à modalidade EaD:

(i) flexibilidade de horário e de local, pois o aluno estabelece o seu ritmo de estudo;
(ii) valor do curso, em geral, é mais baixo que do ensino presencial;
(iii) capilaridade ou possibilidade de acesso em locais não atendidos pelo ensino presencial;
(iv) democratização de acesso à educação, pois atende a um público maior e mais variado que os cursos presenciais; além de contribuir para o desenvolvimento local e regional;

(v) troca de experiência e conhecimento entre os participantes, sobretudo quando dificilmente de forma presencial isso seria possível (exemplo, de pontos geográficos longínquos);
(vi) incentivo à educação permanente em virtude da significativa diversidade de cursos e de níveis de ensino;
(vii) inclusão digital, permitindo a familiarização com as mais diversas tecnologias;
(viii) aperfeiçoamento/formação pessoal e profissional de pessoas que, por distintos motivos, não poderiam frequentar as escolas regulares;
(ix) formação/qualificação/habilitação de professores, suprindo demandas em vastas áreas do país;
(x) inclusão de pessoas com comprometimento motor reduzindo os deslocamentos diários.

O enunciado da questão solicita a enumeração de 3 vantagens e justificativas "breves". Ou seja, não é para o aluno elaborar respostas reflexivas e interpretativas, mas "enumerar", como se estivesse fazendo uma lista das "vantagens" e escrever sua justificativa "brevemente". O aluno, desse modo, não deve escrever a sua opinião ou demonstrar a sua criticidade. Assim, segundo a questão, só existem vantagens nesse tipo de ensino como se não existissem desvantagens e espera-se que todos os alunos estejam de acordo. A questão é "aberta", contudo, limita a resposta do aluno e conduz para uma única visão de mundo. Trata-se de uma questão que pode ser considerada "Global", segundo a tipologia levantada por Marcuschi (2008), pois leva em conta a leitura do texto informativo, como um todo, e aspectos extratextuais que envolvem os processos inferenciais.

Embora se trate de uma questão "Global", envolvendo aspectos textuais e extratextuais e, ainda discursiva, considera-se que o enunciado da questão é "fechado", tolhendo qualquer possibilidade do aluno se colocar como sujeito de sua leitura e resposta, apontando para uma concepção de letramento autônomo, que, por sua vez, conduz a leitura, direcionando-a para uma única interpretação possível. Contudo, de acordo com Kleiman (2004, p.14):

> A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

Sendo a leitura um processo interativo, concebe-se, nesta perspectiva, o leitor como um sujeito ativo, que age, recorrendo aos seus conhecimentos de mundo de modo a refletir e interpretar os textos que lê, podendo ter opiniões variadas sobre os diversos temas, como

a EaD, por exemplo. Porém, o enunciado da questão, como já discutimos, leva o aluno a olhar para o mundo a partir de uma única “lente”, possuindo um único olhar.

Concluí-se, a partir da análise desta questão, que a prova do Enade não aproveitou a “riqueza” da questão discursiva, que poderia abrir para diferentes “efeitos de sentido”, optando por um enunciado que limitou a leitura do aluno, “empobrecendo” a prova como um todo.

A seguir, será apresentada uma análise do exemplo de questão objetiva da parte II, do Componente Específico.

PARTE II – COMPONENTE ESPECÍFICO – QUESTÃO OBJETIVA 15

QUESTÃO 15

No que se refere à aprendizagem inicial da língua portuguesa, alfabetização e letramento são processos independentes.

PORQUE

A alfabetização é o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso efetivo da língua portuguesa em práticas sociais, enquanto o letramento é a aprendizagem do sistema de utilização das letras, na escrita.

Acerca dessas asserções, assinale a opção correta.

A) As duas asserções são proposições verdadeiras, e a segunda é uma justificativa correta da primeira.
B) As duas asserções são proposições verdadeiras, mas a segunda não é uma justificativa correta da primeira.
C) A primeira asserção é uma proposição verdadeira, e a segunda, uma proposição falsa.
D) A primeira asserção é uma proposição falsa, e a segunda, uma proposição verdadeira.
E) Tanto a primeira quanto a segunda asserções são proposições falsas.

Esta questão está associada ao tipo de pergunta chamada de *Inferenciais*, ou seja, “são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas” (MARCUSCHI, p. 48-61, 2008). O aluno já deve ter tido contato com a discussão acerca de letramento e alfabetização e ter se apropriado dos conceitos teóricos e da relação e tensão entre eles.

O Enade cobra do aluno o quem vem a ser letramento e alfabetização, apesar de não deixar claro qual é o pressuposto teórico esperado. Contudo, a partir da resposta correta (E), pode-se vislumbrar o olhar do Enade sobre o que é letramento e alfabetização, já que a alternativa afirma que “Tanto a primeira quanto a segunda asserções são

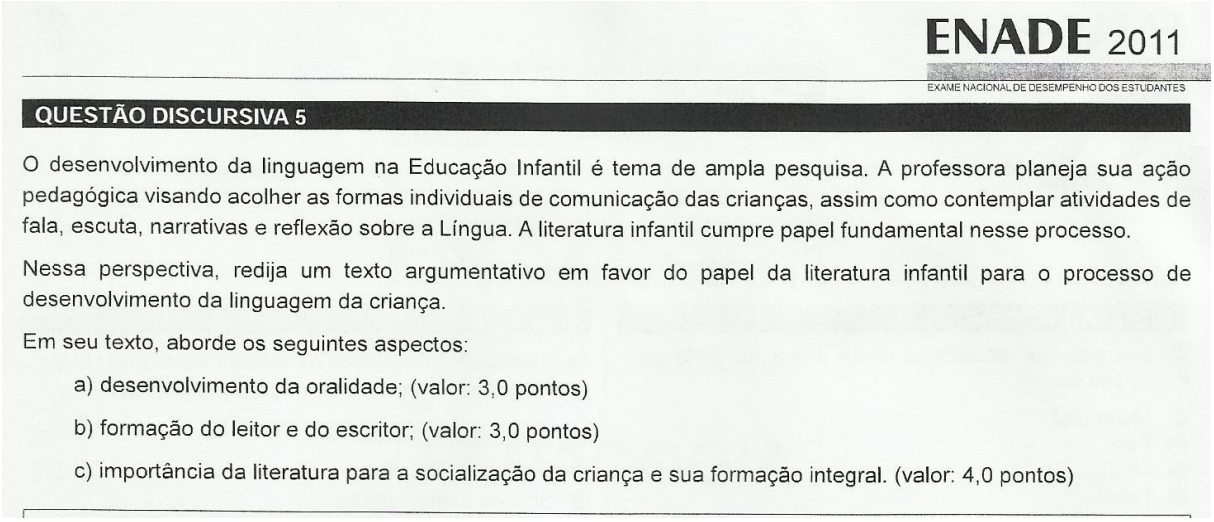
proposições falsas". Portanto, alfabetização e letramento não são processos independentes e alfabetização "é a aprendizagem do sistema de utilização das letras, na escrita" e letramento "é o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso efetivo da língua portuguesa em práticas sociais." Desse modo, de acordo com esta pesquisa, levando em conta a perspectiva de Kleiman, o conceito de letramento que atravessa a questão poderia ser classificado como ideológico e a alfabetização como letramento autônomo, sendo dois tipos de letramento diferentes, mas complementares. Portanto, de acordo com o que foi discutido no capítulo 2, a alfabetização é um tipo de prática de letramento e alfabetização e letramento não são processos independentes.

Por se tratar de conceitos de fundamental importância para a formação do pedagogo, o fato de aparecerem em apenas uma questão, e ainda objetiva, revela a imagem que os elaboradores da prova têm de letramento: de que não é algo tão relevante. Por sua vez, esta pesquisa que se situa no Projeto Observatório, cujo tema é letramento-numeramento, considera altamente relevante para a formação do pedagogo tal discussão.

Concluí-se, assim, que se a relação entre letramento e alfabetização é passível de discussões abrangentes e atravessa, a nosso ver, toda a trajetória de vida do aluno, considera-se que a prova perde a oportunidade de melhor discutir e problematizar esses conceitos, ao dedicar apenas uma questão, ainda objetiva, para este tema.

A próxima análise refere-se à questão discursiva de nº 5 retirada do Componente Específico.

PARTE II – COMPONENTE ESPECÍFICO – QUESTÃO DISCURSIVA 5



ENADE 2011

EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

QUESTÃO DISCURSIVA 5

O desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil é tema de ampla pesquisa. A professora planeja sua ação pedagógica visando acolher as formas individuais de comunicação das crianças, assim como contemplar atividades de fala, escuta, narrativas e reflexão sobre a Língua. A literatura infantil cumpre papel fundamental nesse processo.

Nessa perspectiva, redija um texto argumentativo em favor do papel da literatura infantil para o processo de desenvolvimento da linguagem da criança.

Em seu texto, aborde os seguintes aspectos:

a) desenvolvimento da oralidade; (valor: 3,0 pontos)

b) formação do leitor e do escritor; (valor: 3,0 pontos)

c) importância da literatura para a socialização da criança e sua formação integral. (valor: 4,0 pontos)

A questão acima traz a importância da literatura infantil, deixando claro o papel fundamental da literatura no desenvolvimento da linguagem da criança na Educação Infantil.

O exercício solicita que o aluno escreva um texto argumentativo em favor da literatura infantil nesse desenvolvimento, abordando alguns aspectos, como: desenvolvimento da oralidade; formação do leitor e do escritor; e a importância da literatura para a socialização da criança e sua formação integral.

Observa-se que o enunciado já dirige o "olhar" do aluno ao solicitar que ele escreva um texto argumentativo *em favor* da literatura infantil, não permitindo uma discordância ou argumentos contrários. Contudo, considera-se, neste caso, que dificilmente um professor discordaria da importância da literatura infantil para a criança, já que os textos literários destacam-se como os mais apropriados para serem usados como instrumento didático para levar a criança e descobrir o mundo que a cerca e ter consciência de si mesma, como afirma Coelho (1974, p.153):

> Partindo do princípio de que a educação da criança visa basicamente levá-la a descobrir a realidade que a circunda, a ver realmente as coisas e os seres com quem ela convive; a ter consciência de si mesma e do meio em que está situada social e geograficamente e ensiná-la a se comunicar eficazmente com os outros, os textos poéticos destacam-se como os mais adequados para servirem de instrumento didático.
> Texto poético, porém, não quer dizer apenas 'poema', mas sim toda e qualquer manifestação da linguagem que transcenda o mero nível referencial, isto é, o mero nível informativo. Assim, os textos mais apropriados para serem usados como instrumentos de educação da criança são os que expressam a função poética da linguagem[12]. Função que, em se tratando de crianças, é desempenhada predominantemente pela literatura infantil, isto é, pelas estórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc, criadas pela imaginação poética, ao nível da imaginação infantil.

Assim sendo, a questão espera que o aluno saiba redigir um texto argumentativo, tenha um conhecimento prévio sobre literatura infantil e utilize argumentos a favor dessa literatura. Portanto, a questão pode ser considerada "Inferencial", segundo a tipologia levantada por Marcuschi (2008).

Conforme o padrão de resposta esperado abaixo e o enunciado da questão, observa-se que se pretende avaliar o letramento do futuro pedagogo, ou seja, se o aluno sabe a importância do trabalho com a literatura infantil para as crianças e se ele tem a habilidade e a competência de escrever um texto argumentativo, portanto, o aluno deve conhecer dois gêneros textuais: o literário e o expositivo (argumentativo) para responder à questão.

[12] Estamos utilizando aqui a distinção feita por R. Jakobson entre as várias funções da linguagem. Cf. R. Jakobson, "Linguistique ET Poétique", Paris, Ed. Minuit, 1963.

QUESTÃO DISCURSIVA 5

Padrão de Resposta

a) O estudante deve mencionar que o trabalho com literatura infantil e o diálogo propiciado por ele amplia sua oralidade, salientando os seguintes aspectos: vocabulário, articulação de ideias, gramática, estrutura da narrativa, criatividade e imaginação.
b) O estudante deve mencionar que a formação do leitor/escritor por meio da literatura infantil, amplia o acesso da criança à estrutura da linguagem escrita, aos códigos e estilos, despertando a necessidade de se expressar desta forma, mas também, dando- lhe instrumentos para fazê-lo.
c) O estudante deve mencionar que a literatura infantil exerce não somente o papel de divertir, mas instruir por meio do lúdico, desenvolvendo nos alunos competências afetivas, cognitivas, motoras, morais, éticas e estéticas. Além disto, propicia a ampliação do universo cultural da criança.

As respostas esperadas acenam para a importância da literatura infantil no processo inicial do letramento da criança. A noção de letramento que emerge da questão, tanto em relação à questão direcionada ao pedagogo, que tem que ler, interpretar, fazer inferências e redigir um texto argumentativo, quanto em relação ao conteúdo discutido pela questão sobre o desenvolvimento de leitura, escrita e oralidade da criança, novamente, aponta para o letramento ideológico.

É importante destacar que a avaliação, como um todo, apresenta apenas uma questão versando sobre a literatura infantil. Ou seja, devido à relevância do ensino de literatura infantil na educação das crianças, como visto acima, seria pertinente a prova oferecer mais textos sobre esse gênero textual para avaliar o conhecimento dos alunos de pedagogia sobre o assunto, já que eles poderão *letrar* crianças ao trabalhar com literatura infantil em sala de aula.

4.3.3 Considerações finais sobre a análise da prova

Finaliza-se, neste momento, a análise das 4 questões escolhidas. Desse modo, conforme a análise realizada da prova em geral e das questões, observa-se que a prova do Enade-Pedagogia 2011 se aproxima do letramento ideológico, já que oferece uma multiplicidade de gêneros textuais complexos que podem ser classificados como *Globais* e *Inferenciais.* Por outro lado, pode-se notar a predominância excessiva na seleção do gênero informativo na elaboração da avaliação. Contudo, se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, a prova poderia ser mais "equilibrada" quanto à diversidade textual, de acordo com os PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental que propõem que o letramento escolar seja feito a partir de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais, como: poema, carta, receita, conversa, bilhete, e-mail, comunicado, artigo, telefonema, relatório, gráfico, tabelas, narração etc.

Observa-se que as questões testes têm a intenção de avaliar a leitura/a competência leitora do aluno, todavia, por ser teste, presume-se que só existe uma forma correta de ler o texto, já que existe apenas uma alternativa correta; e as questões discursivas, embora “abertas”, cobram uma leitura muito objetiva e tecnicista, como vimos na análise da questão discursiva 1.

A seguir, serão apresentadas as conclusões finais do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A idealização desta pesquisa nasceu ao entrar em contato e me envolver com o Projeto Observatório da Educação / CAPES 2010 (OBEDUC), cujo objetivo geral é analisar as concepções e as práticas de letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, tomando como ponto de partida os dados do Enade do curso de Pedagogia (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), Prova Brasil e SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Para concluir este trabalho, torna-se necessário resgatar alguns pontos levantados ao longo deste texto para que se esclareçam o percurso trilhado e os conceitos que emergiram na fundamentação teórica e na análise discursiva.

Apesar de se observar uma série de questionamentos relacionados ao desempenho dos alunos da escola básica nas avaliações externas e os índices publicados pelos diferentes sistemas de ensino apontarem para o baixo desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, raramente são questionadas as lógicas e os conteúdos das avaliações externas. Por isso o desejo deste estudo, que teve como tema geral uma análise do letramento do sujeito-professor-pedagogo que emerge do Enade de Pedagogia, foi lançar um olhar reflexivo sobre a avaliação externa e investigar dois pontos considerados intrincados: a concepção de sujeito e de governamentalidade presente nos discursos das diretrizes e do manual e a concepção de letramento que atravessa a prova.

Primeiramente, foram levantados os pressupostos da modernidade e pós-modernidade, no sentido de situar a Educação contemporânea, a partir desses dois sistemas filosóficos: a concepção de sujeito segundo Foucault e sua ligação com a governamentalidade. No capítulo seguinte, foi discutida a noção de letramento, esclarecendo os dois modelos de letramento que coexistem: o modelo autônomo e o modelo ideológico. A segunda parte do trabalho deu início às condições de produção, aspectos sociais, históricos e ideológicos que determinam a produção do discurso do Enade.

Após ter se estabelecido um emaranhado teórico que atendia às necessidades iniciais, foram tomados como *corpus* de pesquisa: as diretrizes, o manual e a prova Enade-Pedagogia, todos de 2011. Ao analisar tais documentos, tendo como ferramenta a AD de linha francesa para realizar a análise discursiva deste trabalho, foram problematizados os discursos que envolvem o imaginário do sujeito-professor-pedagogo atual, no que tange ao letramento e à governamentalidade, levando em conta que toda educação é política e nenhum saber é neutro.

Confirmou-se, então, a hipótese de que a prova, ao avaliar o aluno, instaura imagens do que se espera do letramento do sujeito-professor-pedagogo, refletindo, assim, em “novas” formas de governamento. Compreendendo que a racionalidade governamental

produzida nas tramas do neoliberalismo se multiplica em redes e para espaços não prioritariamente econômicos, é que a prova em questão é entendida como uma das estratégias que potencializam as práticas governamentais.

Como foi discutido no capítulo 1, a governamentalidade existe perante a um conjunto de regimes de verdade e se constitui pelos atos de verdade. Assim, o ato de governar constitui-se por um conjunto de manifestações verbais ou não a partir de uma verdade possibilitada por um conjunto de discursos controladores. Desse modo, a prova do Enade - adotada pelos sistemas públicos de ensino para acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes da graduação, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação - é uma dessas manifestações que, por sua vez, conduz e influencia a Educação

Na análise do manual e das diretrizes, levantou-se “efeitos de sentido” que apontam para imagens do conhecimento como evolutivo e passível de ser administrado por um sujeito-agente - idealizado, centrado e autônomo - através dos resultados obtidos pelo levantamento das habilidades e competências e através de propostas de melhoria. Ficou claro que o exame acredita que os resultados da avaliação produzirão dados que servirão de referência e permitirão ações que poderão melhorar a qualidade dos cursos de graduação, ou seja, tem como foco aspectos quantitativos, que podem ser medidos. Observa-se, portanto, um discurso norteado fortemente pela ideia de progresso que reflete uma construção inacabada e que aspira alcançar um ideal de completude e de perfeição. Esse discurso aponta para um interdiscurso (aquilo que está fora, mas que constitui o discurso) de educação enquanto gestão e autogestão, próprio do discurso de governamentalidade neoliberal.

A análise aponta para o sujeito-agente, revelando um discurso contemporâneo, no qual o sujeito está atrelado à ética e responsabilidade. O pedagogo, assim, é o sujeito neoliberal: autônomo e capaz de se auto-gestar ou se auto-capacitar. Assim sendo, os documentos vislumbram um sujeito idealizado, autônomo, universal e não histórico. Trata-se do mesmo sujeito concebido pelos primórdios da Modernidade, calcado no Iluminismo, sujeito este da razão, do “penso, logo existo”, cartesiano, como visto no primeiro capítulo da parte teórica. Talvez seja por isso que a Educação apresente tantos problemas hoje, pois as políticas são construídas em cima de um sujeito que não existe, sujeito este professor, aluno, diretor, dentre outros.

Os pressupostos pós-modernos incitam a olhar outro lado desse sujeito-agente que, a partir de sua incisão na história, passaria a ser olhado como sujeito contingente. Como foi mencionado, Foucault entende que a noção de sujeito está relacionada à história, portanto, o sujeito é uma construção, o efeito de uma época e não a origem. Sendo assim, Foucault

buscou, em suas análises, apontar como os problemas de constituição do sujeito podiam ser resolvidos no interior de uma trama histórica, livrando-se do sujeito constituinte e do próprio sujeito para chegar a uma análise que pudesse “dar conta da constituição do sujeito na trama histórica” (FOUCAULT, 2011, p. 7). Dessa maneira, o sujeito para Foucault é aquele com o qual se está trabalhando nesta pesquisa, é o sujeito contingente, histórico, não agente, destoando do sujeito que emerge do manual e das diretrizes do Enade-Pedagogia.

Quanto à análise da prova do Enade-Pedagogia 2011, nota-se a preocupação do Enade com temas atuais e em avaliar não só a compreensão do texto em si, mas, também, a memória discursiva, leitura de mundo do aluno e o quanto este é atualizado, privilegiando vários temas e gêneros textuais. A prova apresenta questões complexas e que exigem conhecimentos mais amplos e uma análise mais crítica para a busca de respostas, pressupondo que o graduando tenha uma competência leitora de modo a conseguir elaborar relações entre conceitos. Portanto, a avaliação aponta para uma concepção de letramento ideológico que pressupõe as práticas discursivas presentes no dia a dia e na sua formação.

Contudo, observa-se um paradoxo na elaboração da prova. A concepção esperada de letramento do sujeito-professor-pedagogo é o ideológico, devido à variedade de gêneros de textos, no entanto, devido às respostas esperadas, aos tipos de questões (maioria testes) e a maneira como os enunciados foram formulados, como, por exemplo, o da questão discursiva 1 (Parte I, Formação Geral), verifica-se que o leitor esperado é o idealizado, o sujeito “homogêneo” e igual a todos, aproximando-se do letramento autônomo.

Nota-se que a prova do Enade poderia: explorar mais a questão discursiva, que abre para diferentes “efeitos de sentido”; apresentar menos testes; apresentar menos textos informativos e uma diversidade maior de outros gêneros textuais. A avaliação poderia ter mais questões sobre a concepção sobre literatura infantil e o conceito de letramento para avaliar com profundidade o letramento do futuro pedagogo, já que este irá, provavelmente, alfabetizar alunos e ensiná-los a ler, interpretar e a escrever textos diversos. Dessa maneira, o professor seria mais bem avaliado quanto a essas competências.

No *corpus* analisado, ao serem questionadas as lógicas e os conteúdos da avaliação externa em questão, pode-se perceber o quanto elas se contrapõem à própria expectativa que se tem do perfil idealizado de professor. As questões encontradas que pretendem (ou não) avaliar o pedagogo recém-formado, não demonstram coerência entre o que se espera do sujeito-professor e o que é efetivado pelo Enade-Pedagogia.

A análise realizada a partir das questões da prova do Enade-Pedagogia possibilitou-nos reconhecer as coerências e as incoerências que não são exclusivas desta avaliação externa. Entende-se que o ocorrido seja uma ilustração do que se vive em nosso dia-a-dia enquanto sujeitos ditos centrados, cuja identidade está totalmente fragmentada como se estivéssemos diante de um quadro cubista. Neste mundo de incertezas, nesta sociedade

líquida, a única certeza que nos acompanha é de estarmos apenas no início de um processo crescente de análise discursiva envolvendo o discurso educacional.

Portanto, a intenção desta pesquisa não foi a de criticar a prova do Enade-Pedagogia 2011 ou trazer soluções, mas abrir caminhos para futuras pesquisas ao lançar um olhar problematizador que intuiu propor uma discussão em torno dessa avaliação externa que têm como objetivo “avaliar” nacionalmente a formação e o desempenho dos pedagogos recém-formados.

Finalmente, sendo professora de literatura e apaixonada pela leitura e pela Educação, confesso que esta pesquisa contribuiu muito para a minha formação pessoal e intelectual como sujeito que vive em um mundo “pós-moderno” repleto de incoerências e mudanças. Após dois anos de estudo, tive a oportunidade de refletir sobre questões acadêmicas e sobre o ser humano, chegando à conclusão de que saio transformada e com a única certeza de que a “incerteza” foi o grande aprendizado capaz de me guiar desde o princípio. Tal como nos sugere um poema de Mário de Sá Carneiro: “eu não sou eu nem sou o outro; sou qualquer coisa de intermédio”.

.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino undamental.** MEC, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação. **Comissão Especial de Avaliação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior.** Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério de Educação. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências**. Leis, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/10861.pdf>. Acesso em: 24 set. 2006.

BUENO, L. **Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise lingüística.** In: CENP. Língua portuguesa: ensinar a ensinar. São Paulo, Secretaria de Educação, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **O ensino de literatura**. Rio de Janeiro: Olympio, 1974.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: Karwoski, A.M., Gaydeczka, B. e Brito, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Lucerna: Rio de Janeiro, 2006.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso –** reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua** Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FERREIRA, Maria Cristina L. (coord.). **Glossário de termos do discurso.** Porto Alegre: UFRS. Instituto de Letras, 2001.

FERREIRA, M. C. *O quadro atual da AD no Brasil*. In: INDURSKY F. e FERREIRA, M. C. **Michel Pêcheux e a AD: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005.

FIMYAR, Olena. *Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na pesquisa de Políticas Educacionais.* **Educação e realidade,** 34(2): 35-56 mai/ago 2009.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder.** In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. Michel Foucault – Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos Vivos – Curso no Cóllege de France, 1979-1980 (excertos)**, Tradução, transcrição, notas e apresentação de Nildo Avelino, Rio de Janeiro: Achiamé, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder,** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 27ª. Impressão, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1980.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Arte nova, 1977.

GOODY. Jack. **A lógica da escrita e a organização da sociedade**. Lisboa: Edições 70, 1987.

GRAFF, H. J. **The literacy myth: literacy and social structure in the 19 th century.** Nova York: Academic Press,1979.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Trad. de T.T. da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HAVELOCK, E. **The literate revolution in Greece and its cultural consequences.** Princeton University Press, 1982.

HEATH, S. B. **What no bedtime story means; narrative skills at home and school.** *Language e Society*, vol. 11, 1982.

INEP. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/enade > Acesso em: 2 ago. 2012.

KATO, M. **No mundo da escrita.** São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. **O letramento na formação do professor.** Resumo publicado nos Anais do VII Encontro Nacional da Anpoll Porto Alegre 1992. Goiânia: Anpoll, 1991.

KLEIMAN, A. (org.) Os **significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Abordagens da leitura.** SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 7, nº 14, p. 13-22, 1º sem. 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARSHALL, T. S. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

MASCIA, M. A. A. **Investigações Discursivas na Pós-Modernidade.** Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2003.

NEVES, Lafaiete. Disponível em: **http://www.assistentesocial.com.br/novosite/cadernos/cadespecial15.pdf** Acesso em: 22 ago. 2012.

OKSALA, Johanna. **Como ler Foucault.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ONG, W. J. Orality and literacy.,**The technologizing of the word**. Londres: Meuthen, 1982.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. **O discurso – estrutura ou acontecimento.** Campinas: Pontes, 2008.

PETERS, Michael, Governamentalidade Neoliberal e Educação. In SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da Educação**. Petrópolis. Ed. Vozes. 1995.

RAMOS DO Ó, Jorge. **O governo dos escolares –** Uma aproximação teórica às perspectivas de Michel Foucault. Lisboa: Educa, 2001.

ROJO, R. **Letramento escolar: construção dos saberes ou maneiras de impor o saber?** III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural, Unicamp, SP, julho 2000.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista brasileira de Educação, nº 25, 2004.

STREET, Brian. **Cross-cultural aproaches to literacy.** Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, C. A. *Estado, Privatização e Política Educacional – Elementos para uma crítica do Neoliberalismo.* Em: Gentili, P. (org.) **Pedagogia da Exclusão – Crítica ao Neoliberalismo em Educação.** Petrópolis: RJ: Vozes, 1995.p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas, SP: Unicamp.

TÔRRES, Maria Emília Almeida da Cruz. **A leitura do professor em formação: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento.** 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, nova subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme.: PORTOCARRERO. Vera (Orgs.). **Reatratos de Foucault.** Rio de Janeiro: Nau, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação***.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Modernidade Líquida,Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Revista Educação e Realidade.** Vol. 34, Nº 2, mai./ago. 2009. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8300 **Ac**esso em: 18 julho 2012.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. **Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 291-310, jul./set. 2006.

ANEXOS

ANEXO 1 – Manual do Enade 2011

I – APRESENTAÇÃO

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O Enade é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes.

O Enade tem como objetivo o acompanhamento do processo de aprendizagem e do desempenho acadêmico dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. Seus resultados poderão produzir dados por instituição de educação superior, categoria administrativa, organização acadêmica, município, estado, região geográfica e Brasil. Assim, serão construídos referenciais que permitam a definição de ações voltadas à melhoria da qualidade dos cursos de graduação por parte de professores, técnicos, dirigentes e autoridades educacionais.

O Enade é desenvolvido com o apoio técnico de Comissões Assessoras de Avaliação de Áreas e Comissão Assessora de Avaliação da Formação Geral. Essas comissões, compostas por especialistas de notório saber, atuantes na área, são responsáveis pela determinação das competências, conhecimentos, saberes e habilidades a serem avaliadas e todas as especificações necessárias à elaboração da prova a ser aplicada pelo Enade.

Em 2011 o Enade será realizado no dia 6 de novembro, quando serão avaliados os estudantes dos cursos que:

- conferem diploma de bacharel em Arquitetura e Urbanismo e Engenharia;
- conferem diploma de bacharel ou licenciatura em Biologia, Ciências Sociais, Computação, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Química;
- conferem diploma de licenciatura em Pedagogia, Educação Física, Artes Visuais e Música; e
- conferem diploma de tecnólogo em Alimentos, Construção de Edifícios, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, Manutenção Industrial,

Processos Químicos, Fabricação Mecânica, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores e Saneamento Ambiental.

ANEXO 2 – Diretrizes do Enade 2011

Portaria Inep nº 225 de 26 de julho de 2011

Publicada no Diário Oficial de 27 de julho de 2011, Seção 1, pág. 20

O Presidente, Substituto, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no uso de suas atribuições, tendo em vista a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, em sua atual redação; a Portaria Normativa nº 8, de 15 de abril de 2011, e considerando as definições estabelecidas pela Comissão Assessora de Área de **Pedagogia**, nomeada pela Portaria Inep nº 155, de 21 de junho de 2011, resolve:

Art. 1º O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), parte integrante do
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem como objetivo geral avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira, mundial e sobre outras áreas do conhecimento.

Art. 2º A prova do Enade 2011, com duração total de 4 (quatro) horas, terá a avaliação
do componente de Formação Geral comum aos cursos de todas as áreas e um componente específico da área de Pedagogia.

Art. 3º As diretrizes para avaliação do componente de Formação Geral se encontram definidas na Portaria Inep nº 188, de 12 de julho de 2011.

Art. 4o O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade 2011), no componente específico da área de Pedagogia, terá por objetivos:

I - avaliar o desempenho dos estudantes de graduação em Pedagogia, levantando indicadores para ações que promovam a melhoria da formação do Pedagogo;

II - contribuir para o diagnóstico da formação do Pedagogo tendo como referência o Parecer CNE/CP nº 5/2005, Parecer CNE/CP n° 3/2006 e a Res. CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

Art. 5o As orientações para a prova do Enade 2011, no componente específico da área de Pedagogia, partem do pressuposto de que o Pedagogo deve assumir uma postura profissional ética pautada na responsabilidade social para com a construção de uma sociedade includente, justa e solidária, com fundamentação epistemológica e atitude investigativa ao exercer suas atividades nas seguintes áreas e/ou campos profissionais: a) na docência da Educação Infantil (0 a 5 anos), dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Regular e de Jovens e Adultos, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal e em cursos de Formação Profissional na área de serviços e apoio escolar; b) no planejamento, organização, avaliação e gestão nos sistemas de ensino, em escolas e outros espaços educativos; c) na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo da Educação.

Parágrafo único - Para atuar nas áreas ou campos profissionais citados no *caput* deste artigo, o graduando deverá estar capacitado a:

I - compreender o contexto sociocultural, político, econômico e educacional dos processos educativos escolares e não-escolares;

II - reconhecer e respeitar as diferenças socioculturais, as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos estudantes nas suas relações individuais e coletivas para propor alternativas para sua atuação profissional;

III - compreender a formação profissional como um processo contínuo de autoaperfeiçoamento e de domínio teórico-investigativo do campo da educação;

IV - compreender as abordagens do conhecimento pedagógico e conteúdos que fundamentam o processo educativo na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental;

V - planejar, implementar e avaliar projetos educativos contemplando e articulando a diversidade e as múltiplas relações das esferas do social: cultural, ética, estética, científica e tecnológica;

VI - integrar diferentes conhecimentos e tecnologias de informação e comunicação no planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas escolares e não-escolares;

VII - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

VIII - investigar situações educativas, realizando diagnósticos de problemas e estudos de contextos, identificando contradições, propondo intervenções e elaborando argumentos para a produção de conhecimentos;

IX - reconhecer e respeitar a diversidade étnico-racial, religiosa, de gêneros, classes sociais, necessidades especiais, escolhas sexuais e faixas geracionais, entre outras.

Art. 6o A prova do Enade 2011, no componente específico da área de Pedagogia, avaliará se o estudante desenvolveu, no processo de formação, as seguintes competências e habilidades:

I - conhecer e analisar as políticas educacionais e seus processos de implementação e avaliação;

II - articular as teorias pedagógicas às de currículo no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;

III - compreender o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, considerando as dimensões cognitivas, afetivas, socioculturais, éticas e estéticas;

IV - planejar, desenvolver e avaliar situações de ensino-aprendizagem, de modo a elaborar objetivos, definir conteúdos e desenvolver metodologias específicas das diferentes áreas;

V - selecionar e organizar conteúdos, procedimentos metodológicos e processos de avaliação da aprendizagem, considerando as múltiplas dimensões da formação humana;

VI - conhecer a realidade dos diferentes espaços de atuação do Pedagogo e suas relações com a sociedade, de modo a propor intervenções educativas fundamentadas em conhecimentos filosóficos, sociais, psicológicos, históricos, econômicos, políticos, artísticos e culturais;

VII - articular as teorias pedagógicas às de currículo na elaboração e avaliação de projetos pedagógicos e na organização e na gestão do trabalho educativo escolar e não-escolar;

VIII - estabelecer a articulação entre os conhecimentos e processos investigativos do campo da educação e das áreas do ensino e da aprendizagem, docência e gestão escolar;

IX - promover, planejar e desenvolver ações visando à gestão democrática nos espaços e sistemas escolares e não-escolares;

X - conhecer e desenvolver o processo de construção e avaliação do projeto políticopedagógico, de currículos e programas na área da educação;

XI - conhecer e articular conteúdos e metodologias específicas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental de crianças, jovens e adultos;

Art. 7o A prova do Enade 2011, no componente específico da área de Pedagogia, tomará como referencial, os seguintes conteúdos curriculares:

I - Áreas da formação geral: a) Filosofia da Educação; b) História da Educação/História da Educação Brasileira/ História da Pedagogia e do Curso de Pedagogia; c) Sociologia da Educação; d) Psicologia da Educação (aprendizagem e desenvolvimento); e) Teorias Pedagógicas; f) Organização e gestão da escola, Planejamento educacional e Projeto

político-pedagógico; g) Teorias e Práticas de Currículo; h) Didática; i) Avaliação do ensino e da aprendizagem; j) Organização da Educação Brasileira / Legislação Educacional / Políticas Educacionais; k) Investigação, produção e difusão de conhecimentos pedagógicos e educacionais; l) Tecnologias da Comunicação e informação nas práticas educativas; m) Educação inclusiva e diversidade; n) Educação e trabalho.

II - Áreas específicas para docência: a) Constituição do "ser" professor e as especificidades do trabalho docente; b) Conteúdos e metodologias específicas de: Alfabetização e Letramento; Língua Portuguesa e Literatura Infanto-Juvenil; Matemática; Ciências; Geografia; História; e Linguagens Artístico- Culturais; c) Corporeidade/Motricidade Humana; Ludicidade; Linguagem oral; Práticas educativas para o processo de aprendizagem de crianças, jovens e adultos; Libras; Temas transversais.

III - Áreas específicas para gestão escolar e outros espaços educativos: a) Coordenação, elaboração e avaliação de projeto político-pedagógico; b) Implementação e avaliação de currículos e programas educacionais; c) Coordenação e acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem nos espaços educativos; d) Organização de práticas de gestão na escola e em outros espaços educativos; e) Fundamentos da gestão democrática educacional; f) políticas e práticas de articulação escolacomunidade e movimentos sociais.

Art. 8º A prova do Enade 2011 terá, em seu componente específico da área de Pedagogia, 30 (trinta) questões, sendo 3 (três) discursivas e 27 (vinte e sete) de múltipla escolha, envolvendo situações-problema e estudos de casos.

Art. 9º Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

CARLOS EDUARDO MORENO SAMPAIO

ANEXO 3 – Prova do Enade-Pedagogia 2011

SINAES
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

22

ENADE 2011

EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

Novembro / 2011

PEDAGOGIA

LEIA COM ATENÇÃO AS INSTRUÇÕES ABAIXO.

1 - Verifique se, além deste caderno, você recebeu o Caderno de Respostas, destinado à transcrição das respostas das questões de múltipla escolha (objetivas), das questões discursivas e do questionário de percepção da prova.

2 - Confira se este caderno contém as questões de múltipla escolha (objetivas) e discursivas de formação geral e do componente específico da área, e as questões relativas à sua percepção da prova, assim distribuídas:

Partes	Número das questões	Peso das questões	Peso dos componentes
Formação Geral/Objetivas	1 a 8	60%	25%
Formação Geral/Discursivas	Discursiva 1 e Discursiva 2	40%	
Componente Específico/Objetivas	9 a 35	85%	75%
Componente Específico/Discursivas	Discursiva 3 a Discursiva 5	15%	
Questionário de percepção da Prova	1 a 9	-	-

3 - Verifique se a prova está completa e se o seu nome está correto no Caderno de Respostas. Caso contrário, avise imediatamente um dos responsáveis pela aplicação da prova. Você deve assinar o Caderno de Respostas no espaço próprio, com caneta esferográfica de tinta preta.

4 - Observe as instruções expressas no Caderno de Respostas sobre a marcação das respostas às questões de múltipla escolha (apenas uma resposta por questão).

5 - Use caneta esferográfica de tinta preta tanto para marcar as respostas das questões objetivas quanto para escrever as respostas das questões discursivas.

6 - Não use calculadora; não se comunique com os demais estudantes nem troque material com eles; não consulte material bibliográfico, cadernos ou anotações de qualquer espécie.

7 - Você terá quatro horas para responder às questões de múltipla escolha e discursivas e ao questionário de percepção da prova.

8 - Quando terminar, entregue ao Aplicador ou Fiscal o seu Caderno de Respostas.

9 - Atenção! Você só poderá levar este Caderno de Prova após decorridas três horas do início do Exame.

INEP

Ministério
da Educação

QUESTÃO 1

Retrato de uma princesa desconhecida

Para que ela tivesse um pescoço tão fino
Para que os seus pulsos tivessem um quebrar de caule
Para que os seus olhos fossem tão frontais e limpos
Para que a sua espinha fosse tão direita
E ela usasse a cabeça tão erguida
Com uma tão simples claridade sobre a testa
Foram necessárias sucessivas gerações de escravos
De corpo dobrado e grossas mãos pacientes
Servindo sucessivas gerações de príncipes
Ainda um pouco toscos e grosseiros
Ávidos cruéis e fraudulentos
Foi um imenso desperdiçar de gente
Para que ela fosse aquela perfeição
Solitária exilada sem destino

ANDRESEN, S. M. B. **Dual**. Lisboa: Caminho, 2004. p. 73.

No poema, a autora sugere que

A os príncipes e as princesas são naturalmente belos.
B os príncipes generosos cultivavam a beleza da princesa.
C a beleza da princesa é desperdiçada pela miscigenação racial.
D o trabalho compulsório de escravos proporcionou privilégios aos príncipes.
E o exílio e a solidão são os responsáveis pela manutenção do corpo esbelto da princesa.

QUESTÃO 2

Exclusão digital é um conceito que diz respeito às extensas camadas sociais que ficaram à margem do fenômeno da sociedade da informação e da extensão das redes digitais. O problema da exclusão digital se apresenta como um dos maiores desafios dos dias de hoje, com implicações diretas e indiretas sobre os mais variados aspectos da sociedade contemporânea.

Nessa nova sociedade, o conhecimento é essencial para aumentar a produtividade e a competição global. É fundamental para a invenção, para a inovação e para a geração de riqueza. As tecnologias de informação e comunicação (TICs) proveem uma fundação para a construção e aplicação do conhecimento nos setores públicos e privados. É nesse contexto que se aplica o termo exclusão digital, referente à falta de acesso às vantagens e aos benefícios trazidos por essas novas tecnologias, por motivos sociais, econômicos, políticos ou culturais.

Considerando as ideias do texto acima, avalie as afirmações a seguir.

I. Um mapeamento da exclusão digital no Brasil permite aos gestores de políticas públicas escolherem o público-alvo de possíveis ações de inclusão digital.
II. O uso das TICs pode cumprir um papel social, ao prover informações àqueles que tiveram esse direito negado ou negligenciado e, portanto, permitir maiores graus de mobilidade social e econômica.
III. O direito à informação diferencia-se dos direitos sociais, uma vez que esses estão focados nas relações entre os indivíduos e, aqueles, na relação entre o indivíduo e o conhecimento.
IV. O maior problema de acesso digital no Brasil está na deficitária tecnologia existente em território nacional, muito aquém da disponível na maior parte dos países do primeiro mundo.

É correto apenas o que se afirma em

A I e II.
B II e IV.
C III e IV.
D I, II e III.
E I, III e IV.

QUESTÃO 3

A cibercultura pode ser vista como herdeira legítima (embora distante) do projeto progressista dos filósofos do século XVII. De fato, ela valoriza a participação das pessoas em comunidades de debate e argumentação. Na linha reta das morais da igualdade, ela incentiva uma forma de reciprocidade essencial nas relações humanas. Desenvolveu-se a partir de uma prática assídua de trocas de informações e conhecimentos, coisa que os filósofos do Iluminismo viam como principal motor do progresso. (...) A cibercultura não seria pós-moderna, mas estaria inserida perfeitamente na continuidade dos ideais revolucionários e republicanos de liberdade, igualdade e fraternidade. A diferença é apenas que, na cibercultura, esses "valores" se encarnam em dispositivos técnicos concretos. Na era das mídias eletrônicas, a igualdade se concretiza na possibilidade de cada um transmitir a todos; a liberdade toma forma nos *softwares* de codificação e no acesso a múltiplas comunidades virtuais, atravessando fronteiras, enquanto a fraternidade, finalmente, se traduz em interconexão mundial.

LEVY, P. Revolução virtual. **Folha de S. Paulo**. Caderno Mais, 16 ago. 1998, p.3 (adaptado).

O desenvolvimento de redes de relacionamento por meio de computadores e a expansão da Internet abriram novas perspectivas para a cultura, a comunicação e a educação. De acordo com as ideias do texto acima, a cibercultura

A representa uma modalidade de cultura pós-moderna de liberdade de comunicação e ação.

B constituiu negação dos valores progressistas defendidos pelos filósofos do Iluminismo.

C banalizou a ciência ao disseminar o conhecimento nas redes sociais.

D valorizou o isolamento dos indivíduos pela produção de *softwares* de codificação.

E incorpora valores do Iluminismo ao favorecer o compartilhamento de informações e conhecimentos.

QUESTÃO 4

Com o advento da República, a discussão sobre a questão educacional torna-se pauta significativa nas esferas dos Poderes Executivo e Legislativo, tanto no âmbito Federal quanto no Estadual. Já na Primeira República, a expansão da demanda social se propaga com o movimento da escola-novista; no período getulista, encontram-se as reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema; no momento de crítica e balanço do pós-1946, ocorre a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. É somente com a Constituição de 1988, no entanto, que os brasileiros têm assegurada a educação de forma universal, como um direito de todos, tendo em vista o pleno desenvolvimento da pessoa no que se refere a sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O artigo 208 do texto constitucional prevê como dever do Estado a oferta da educação tanto a crianças como àqueles que não tiveram acesso ao ensino em idade própria à escolarização cabida.

Nesse contexto, avalie as seguintes asserções e a relação proposta entre elas.

A relação entre educação e cidadania se estabelece na busca da universalização da educação como uma das condições necessárias para a consolidação da democracia no Brasil.

PORQUE

Por meio da atuação de seus representantes nos Poderes Executivos e Legislativo, no decorrer do século XX, passou a ser garantido no Brasil o direito de acesso à educação, inclusive aos jovens e adultos que já estavam fora da idade escolar.

A respeito dessas asserções, assinale a opção correta.

A As duas são proposições verdadeiras, e a segunda é uma justificativa correta da primeira.

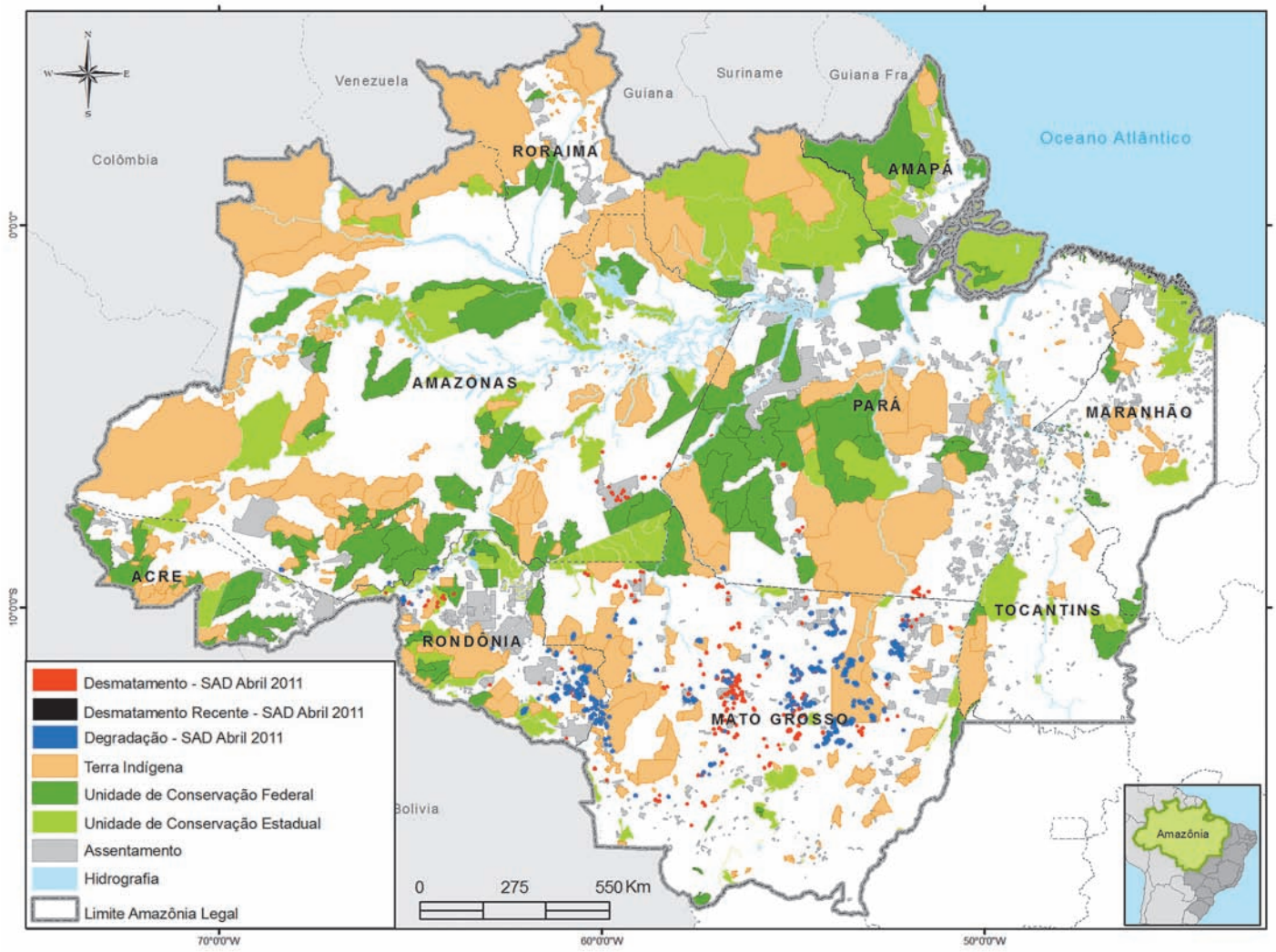
B As duas são proposições verdadeiras, mas a segunda não é uma justificativa correta da primeira.

C A primeira é uma proposição verdadeira, e a segunda, falsa.

D A primeira é uma proposição falsa, e a segunda, verdadeira.

E Tanto a primeira quanto a segunda asserções são proposições falsas.

QUESTÃO 5



Desmatamento na Amazônia Legal. Disponível em: <www.imazon.org.br/mapas/desmatamento-mensal-2011>. Acesso em: 20 ago. 2011.

O ritmo de desmatamento na Amazônia Legal diminuiu no mês de junho de 2011, segundo levantamento feito pela organização ambiental brasileira Imazon (Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia). O relatório elaborado pela ONG, a partir de imagens de satélite, apontou desmatamento de 99 km² no bioma em junho de 2011, uma redução de 42% no comparativo com junho de 2010. No acumulado entre agosto de 2010 e junho de 2011, o desmatamento foi de 1 534 km², aumento de 15% em relação a agosto de 2009 e junho de 2010. O estado de Mato Grosso foi responsável por derrubar 38% desse total e é líder no *ranking* do desmatamento, seguido do Pará (25%) e de Rondônia (21%).

Disponível em: <http://www.imazon.org.br/imprensa/imazon-na-midia>. Acesso em: 20 ago. 2011(com adaptações).

De acordo com as informações do mapa e do texto,

A foram desmatados 1 534 km² na Amazônia Legal nos últimos dois anos.

B não houve aumento do desmatamento no último ano na Amazônia Legal.

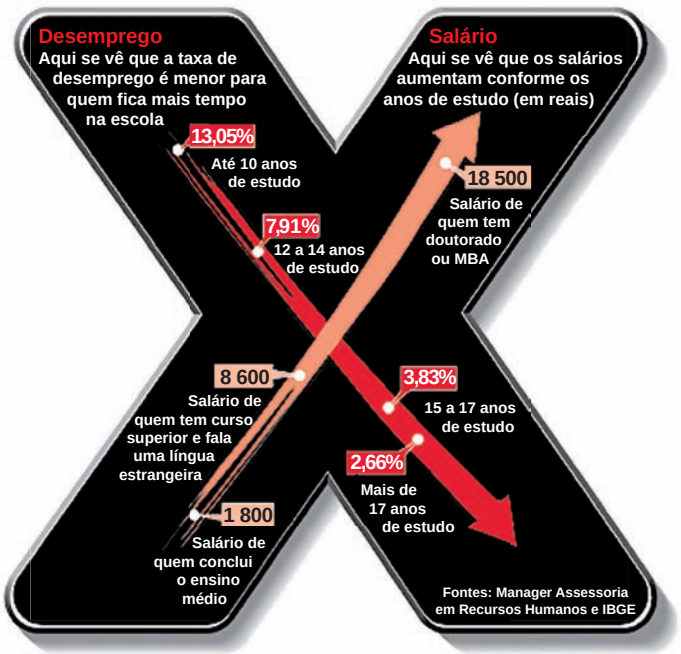
C três estados brasileiros responderam por 84% do desmatamento na Amazônia Legal entre agosto de 2010 e junho de 2011.

D o estado do Amapá apresenta alta taxa de desmatamento em comparação aos demais estados da Amazônia Legal.

E o desmatamento na Amazônia Legal, em junho de 2010, foi de 140 km², comparando-se o índice de junho de 2011 ao índice de junho de 2010.

QUESTÃO 6

A educação é o Xis da questão



Disponível em: <http://ead.uepb.edu.br/noticias,82>. Acesso em: 24 ago. 2011.

A expressão "o Xis da questão" usada no título do infográfico diz respeito

A à quantidade de anos de estudos necessários para garantir um emprego estável com salário digno.

B às oportunidades de melhoria salarial que surgem à medida que aumenta o nível de escolaridade dos indivíduos.

C à influência que o ensino de língua estrangeira nas escolas tem exercido na vida profissional dos indivíduos.

D aos questionamentos que são feitos acerca da quantidade mínima de anos de estudo que os indivíduos precisam para ter boa educação.

E à redução da taxa de desemprego em razão da política atual de controle da evasão escolar e de aprovação automática de ano de acordo com a idade.

ÁREA LIVRE

QUESTÃO 7

A definição de desenvolvimento sustentável mais usualmente utilizada é a que procura atender às necessidades atuais sem comprometer a capacidade das gerações futuras. O mundo assiste a um questionamento crescente de paradigmas estabelecidos na economia e também na cultura política. A crise ambiental no planeta, quando traduzida na mudança climática, é uma ameaça real ao pleno desenvolvimento das potencialidades dos países.

O Brasil está em uma posição privilegiada para enfrentar os enormes desafios que se acumulam. Abriga elementos fundamentais para o desenvolvimento: parte significativa da biodiversidade e da água doce existentes no planeta; grande extensão de terras cultiváveis; diversidade étnica e cultural e rica variedade de reservas naturais.

O campo do desenvolvimento sustentável pode ser conceitualmente dividido em três componentes: sustentabilidade ambiental, sustentabilidade econômica e sustentabilidade sociopolítica.

Nesse contexto, o desenvolvimento sustentável pressupõe

A a preservação do equilíbrio global e do valor das reservas de capital natural, o que não justifica a desaceleração do desenvolvimento econômico e político de uma sociedade.

B a redefinição de critérios e instrumentos de avaliação de custo-benefício que reflitam os efeitos socioeconômicos e os valores reais do consumo e da preservação.

C o reconhecimento de que, apesar de os recursos naturais serem ilimitados, deve ser traçado um novo modelo de desenvolvimento econômico para a humanidade.

D a redução do consumo das reservas naturais com a consequente estagnação do desenvolvimento econômico e tecnológico.

E a distribuição homogênea das reservas naturais entre as nações e as regiões em nível global e regional.

QUESTÃO 8

Em reportagem, Owen Jones, autor do livro **Chavs: a difamação da classe trabalhadora**, publicado no Reino Unido, comenta as recentes manifestações de rua em Londres e em outras principais cidades inglesas.

Jones prefere chamar atenção para as camadas sociais mais desfavorecidas do país, que desde o início dos distúrbios, ficaram conhecidas no mundo todo pelo apelido *chavs*, usado pelos britânicos para escarnecer dos hábitos de consumo da classe trabalhadora. Jones denuncia um sistemático abandono governamental dessa parcela da população: "Os políticos insistem em culpar os indivíduos pela desigualdade", diz. (...) "você não vai ver alguém assumir ser um *chav*, pois se trata de um insulto criado como forma de generalizar o comportamento das classes mais baixas. Meu medo não é o preconceito e, sim, a cortina de fumaça que ele oferece. Os distúrbios estão servindo como o argumento ideal para que se faça valer a ideologia de que os problemas sociais são resultados de defeitos individuais, não de falhas maiores. Trata-se de uma filosofia que tomou conta da sociedade britânica com a chegada de Margaret Thatcher ao poder, em 1979, e que basicamente funciona assim: você é culpado pela falta de oportunidades. (...) Os políticos insistem em culpar os indivíduos pela desigualdade".

Suplemento Prosa & Verso, **O Globo**, Rio de Janeiro, 20 ago. 2011, p. 6 (adaptado).

Considerando as ideias do texto, avalie as afirmações a seguir.

I. *Chavs* é um apelido que exalta hábitos de consumo de parcela da população britânica.

II. Os distúrbios ocorridos na Inglaterra serviram para atribuir deslizes de comportamento individual como causas de problemas sociais.

III. Indivíduos da classe trabalhadora britânica são responsabilizados pela falta de oportunidades decorrente da ausência de políticas públicas.

IV. As manifestações de rua na Inglaterra reivindicavam formas de inclusão nos padrões de consumo vigente.

É correto apenas o que se afirma em

A I e II.

B I e IV.

C II e III.

D I, III e IV.

E II, III e IV.

ÁREA LIVRE

QUESTÃO DISCURSIVA 1

A Educação a Distância (EaD) é a modalidade de ensino que permite que a comunicação e a construção do conhecimento entre os usuários envolvidos possam acontecer em locais e tempos distintos. São necessárias tecnologias cada vez mais sofisticadas para essa modalidade de ensino não presencial, com vistas à crescente necessidade de uma pedagogia que se desenvolva por meio de novas relações de ensino-aprendizagem.

O Censo da Educação Superior de 2009, realizado pelo MEC/INEP, aponta para o aumento expressivo do número de matrículas nessa modalidade. Entre 2004 e 2009, a participação da EaD na Educação Superior passou de 1,4% para 14,1%, totalizando 838 mil matrículas, das quais 50% em cursos de licenciatura. Levantamentos apontam ainda que 37% dos estudantes de EaD estão na pós-graduação e que 42% estão fora do seu estado de origem.

Considerando as informações acima, enumere três vantagens de um curso a distância, justificando brevemente cada uma delas. (valor: 10,0 pontos)

RASCUNHO	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	

QUESTÃO DISCURSIVA 2

A Síntese de Indicadores Sociais (SIS 2010) utiliza-se da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) para apresentar sucinta análise das condições de vida no Brasil. Quanto ao analfabetismo, a SIS 2010 mostra que os maiores índices se concentram na população idosa, em camadas de menores rendimentos e predominantemente na região Nordeste, conforme dados do texto a seguir.

A taxa de analfabetismo referente a pessoas de 15 anos ou mais de idade baixou de 13,3% em 1999 para 9,7% em 2009. Em números absolutos, o contingente era de 14,1 milhões de pessoas analfabetas. Dessas, 42,6% tinham mais de 60 anos, 52,2% residiam no Nordeste e 16,4% viviam com ½ salário-mínimo de renda familiar *per capita*. Os maiores decréscimos no analfabetismo por grupos etários entre 1999 a 2009 ocorreram na faixa dos 15 a 24 anos. Nesse grupo, as mulheres eram mais alfabetizadas, mas a população masculina apresentou queda um pouco mais acentuada dos índices de analfabetismo, que passou de 13,5% para 6,3%, contra 6,9% para 3,0% para as mulheres.

SIS 2010: Mulheres mais escolarizadas são mães mais tarde e têm menos filhos. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias>. Acesso em: 25 ago. 2011 (adaptado).

População analfabeta com idade superior a 15 anos

ano	porcentagem
2000	13,6
2001	12,4
2002	11,8
2003	11,6
2004	11,2
2005	10,7
2006	10,2
2007	9,9
2008	10,0
2009	9,7

Fonte: IBGE

Com base nos dados apresentados, redija um texto dissertativo acerca da importância de políticas e programas educacionais para a erradicação do analfabetismo e para a empregabilidade, considerando as disparidades sociais e as dificuldades de obtenção de emprego provocadas pelo analfabetismo. Em seu texto, apresente uma proposta para a superação do analfabetismo e para o aumento da empregabilidade. (valor: 10,0 pontos)

RASCUNHO

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	

QUESTÃO 9

Na Sociologia da Educação, o currículo é considerado um mecanismo por meio do qual a escola define o plano educativo para a consecução do projeto global de educação de uma sociedade, realizando, assim, sua função social. Considerando o currículo na perspectiva crítica da Educação, avalie as afirmações a seguir.

I. O currículo é um fenômeno escolar que se desdobra em uma prática pedagógica expressa por determinações do contexto da escola.

II. O currículo reflete uma proposta educacional que inclui o estabelecimento da relação entre o ensino e a pesquisa, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente.

III. O currículo é uma realidade objetiva que inviabiliza intervenções, uma vez que o conteúdo é condição lógica do ensino.

IV. O currículo é a expressão da harmonia de valores dominantes inerentes ao processo educativo.

É correto apenas o que se afirma em

A I.
B II.
C I e III.
D II e IV.
E III e IV.

ÁREA LIVRE

QUESTÃO 10

O fazer docente pressupõe a realização de um conjunto de operações didáticas coordenadas entre si. São o planejamento, a direção do ensino e da aprendizagem e a avaliação, cada uma delas desdobradas em tarefas ou funções didáticas, mas que convergem para a realização do ensino propriamente dito.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 72.

Considerando que, para desenvolver cada operação didática inerente ao ato de planejar, executar e avaliar, o professor precisa dominar certos conhecimentos didáticos, avalie quais afirmações abaixo se referem a conhecimentos e domínios esperados do professor.

I. Conhecimento dos conteúdos da disciplina que leciona, bem como capacidade de abordá-los de modo contextualizado.

II. Domínio das técnicas de elaboração de provas objetivas, por se configurarem instrumentos quantitativos precisos e fidedignos.

III. Domínio de diferentes métodos e procedimentos de ensino e capacidade de escolhê-los conforme a natureza dos temas a serem tratados e as características dos estudantes.

IV. Domínio do conteúdo do livro didático adotado, que deve conter todos os conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo.

É correto apenas o que se afirma em

A I e II.
B I e III.
C II e III.
D II e IV.
E III e IV.

ÁREA LIVRE

QUESTÃO 11

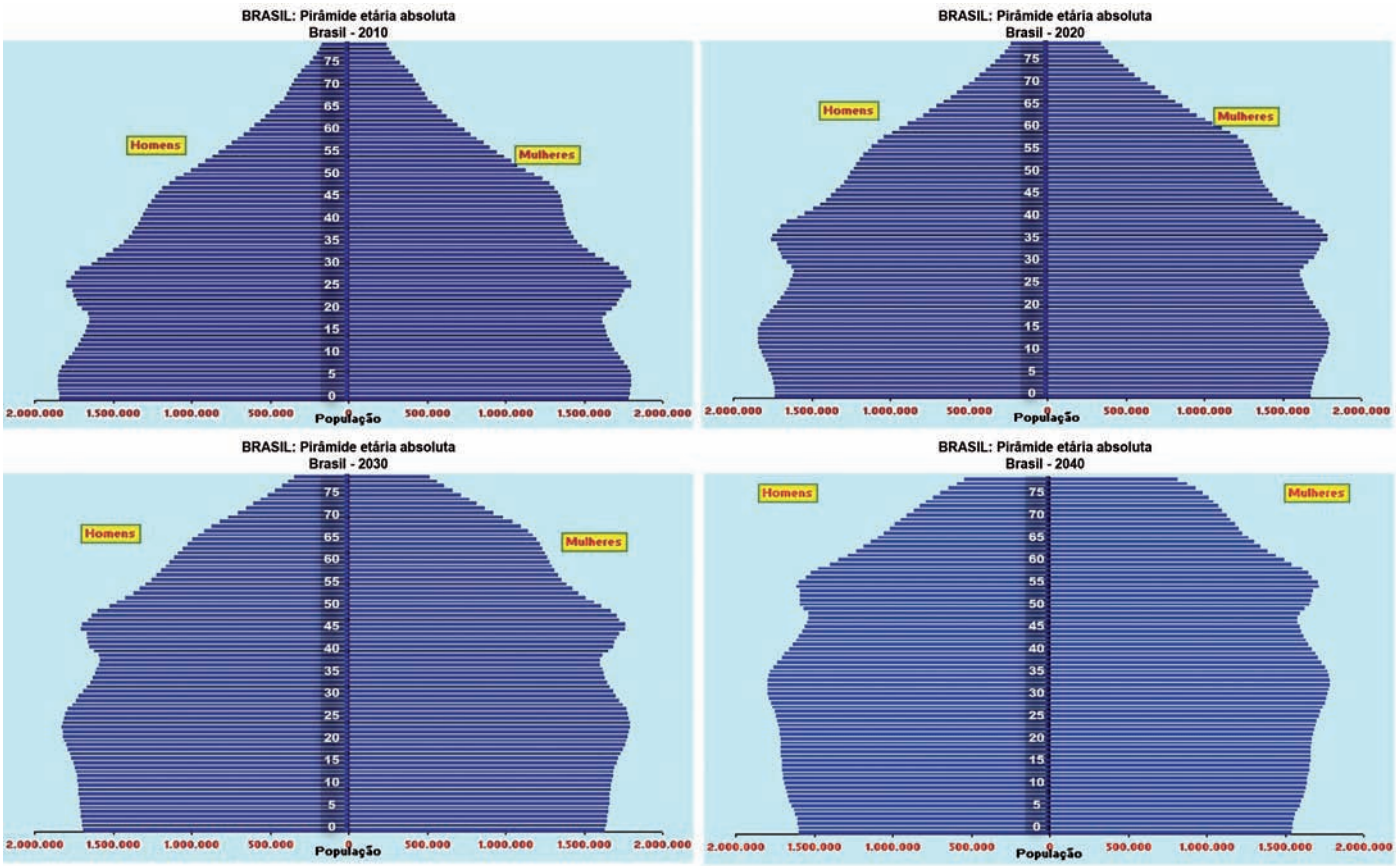


Figura. **Brasil: Pirâmide Etária Absoluta (2010-2040)**

Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/piramide/piramide.shtm>. Acesso em: 23 ago. 2011.

Com base na projeção da população brasileira para o período 2010-2040 apresentada nos gráficos, avalie as seguintes asserções.

> Constata-se a necessidade de construção, em larga escala, em nível nacional, de escolas especializadas na Educação de Jovens e Adultos, ao longo dos próximos 30 anos.
>
> PORQUE
>
> Haverá, nos próximos 30 anos, aumento populacional na faixa etária de 20 a 60 anos e decréscimo da popula*ção* com idade entre 0 e 20 anos.

A respeito dessas asserções, assinale a opção correta.

A As duas asserções são proposições verdadeiras, e a segunda é uma justificativa correta da primeira.

B As duas asserções são proposições verdadeiras, mas a segunda não é uma justificativa da primeira.

C A primeira asserção é uma proposição verdadeira, e a segunda, uma proposição falsa.

D A primeira asserção é uma proposição falsa, e a segunda, uma proposição verdadeira.

E Tanto a primeira quanto a segunda asserções são proposições falsas.

QUESTÃO 12

Na escola em que João é professor, existe um laboratório de informática, que é utilizado para os estudantes trabalharem conteúdos em diferentes disciplinas. Considere que João quer utilizar o laboratório para favorecer o processo ensino-aprendizagem, fazendo uso da abordagem da Pedagogia de Projetos. Nesse caso, seu planejamento deve

A ter como eixo temático uma problemática significativa para os estudantes, considerando as possibilidades tecnológicas existentes no laboratório.

B relacionar os conteúdos previamente instituídos no início do período letivo e os que estão no banco de dados disponível nos computadores do laboratório de informática.

C definir os conteúdos a serem trabalhados, utilizando a relação dos temas instituídos no Projeto Pedagógico da escola e o banco de dados disponível nos computadores do laboratório.

D listar os conteúdos que deverão ser ministrados durante o semestre, considerando a sequência apresentada no livro didático e os programas disponíveis nos computadores do laboratório.

E propor o estudo dos projetos que foram desenvolvidos pelo governo quanto ao uso de laboratórios de informática, relacionando o que consta no livro didático com as tecnologias existentes no laboratório.

QUESTÃO 13

QUINO. **Toda a Mafalda**. Trad. Andréa Stahel M. da Silva *et al*. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 71.

Muitas vezes, os próprios educadores, por incrível que pareça, também vítimas de uma formação alienante, não sabem o porquê daquilo que dão, não sabem o significado daquilo que ensinam e quando interrogados dão respostas evasivas: “é pré-requisito para as séries seguintes”, “cai no vestibular”, “hoje você não entende, mas daqui a dez anos vai entender”. Muitos alunos acabam acreditando que aquilo que se aprende na escola não é para entender mesmo, que só entenderão quando forem adultos, ou seja, acabam se conformando com o ensino desprovido de sentido.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 13ª ed. São Paulo: Libertad, 2002, p. 27-8.

Correlacionando a tirinha de Mafalda e o texto de Vasconcellos, avalie as afirmações a seguir.

I. O processo de conhecimento deve ser refletido e encaminhado a partir da perspectiva de uma prática social.

II. Saber qual conhecimento deve ser ensinado nas escolas continua sendo uma questão nuclear para o processo pedagógico.

III. O processo de conhecimento deve possibilitar compreender, usufruir e transformar a realidade.

IV. A escola deve ensinar os conteúdos previstos na matriz curricular, mesmo que sejam desprovidos de significado e sentido para professores e alunos.

V. Os projetos curriculares devem desconsiderar a influência do currículo oculto que ocorre na escola com caráter informal e sem planejamento.

É correto apenas o que se afirma em

A I e III. **B** I e IV. **C** II e IV. **D** I, II e III. **E** II, III e IV.

QUESTÃO 14

Estar no espaço lúdico com outras crianças é um primeiro passo no movimento de brincar inclusivo. Alunos com limitações de movimento conseguem observar as ações das pessoas no seu entorno, mas seu brincar pode se restringir bastante, pelo atraso neuropsicomotor, pela incoordenação na manipulação dos objetos ou pela falta de um sistema de comunicação e linguagem.

REILY, L. **Escola Inclusiva**: linguagem e mediação. Campinas: Papirus, 2004, p.54 (com adaptações).

Nesse sentido, a prática pedagógica inclusiva, na perspectiva da mediação cultural de Vygotsky, deve enfatizar

I. o uso de situações-problema desafiadoras que coloquem o aluno, de forma contextualizada, em atividade.
II. a organização do planejamento didático de forma que o aluno possa aprender por meio de observação e imitação.
III. o ato de pensar sobre o seu próprio processo em atividade, incentivando a conscientização sobre sua aprendizagem.
IV. a organização do currículo e de recursos que possibilitem o acesso do aluno aos objetos de conhecimento lúdicos e desafiadores.

É correto apenas o que se afirma em

A) I e II.
B) I e III.
C) II e IV.
D) I, III e IV.
E) II, III e IV.

QUESTÃO 15

No que se refere à aprendizagem inicial da língua portuguesa, alfabetização e letramento são processos independentes.

PORQUE

A alfabetização é o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso efetivo da língua portuguesa em práticas sociais, enquanto o letramento é a aprendizagem do sistema de utilização das letras, na escrita.

Acerca dessas asserções, assinale a opção correta.

A) As duas asserções são proposições verdadeiras, e a segunda é uma justificativa correta da primeira.
B) As duas asserções são proposições verdadeiras, mas a segunda não é uma justificativa correta da primeira.
C) A primeira asserção é uma proposição verdadeira, e a segunda, uma proposição falsa.
D) A primeira asserção é uma proposição falsa, e a segunda, uma proposição verdadeira.
E) Tanto a primeira quanto a segunda asserções são proposições falsas.

QUESTÃO 16

Entre os instrumentos utilizados no processo ensino-aprendizagem, a professora Cida, ao final de cada ciclo avaliativo, realiza uma "roda de conversa" com seus alunos para discutir as aprendizagens construídas, levando em consideração o desempenho individual, a participação e interesse nas aulas, as relações interpessoais vivenciadas e as atitudes conquistadas. Os alunos avaliam seu próprio desempenho, avaliam o professor, e esse, por sua vez, avalia a turma.

Essa prática de avaliação está associada a quais concepções?

I. Democrática, embasada na autoavaliação e no saber-fazer dos alunos.
II. Arbitrária, centrada no exercício de poder e na imposição de ideias da professora sobre o grupo.
III. Mediadora, centrada na troca de ideias, pontos de vista e reflexão sobre o percurso da aprendizagem.
IV. Conservadora, centrada em momentos pontuais para discussão e classificação de desempenho individual e comportamentos.

É correto apenas o que se afirma em

A) II.
B) IV.
C) I e III.
D) I e IV.
E) II e III.

QUESTÃO 17

(...) garimpar o que de bom já temos em nossas práticas anteriores, e que ainda são significativas para as necessidades de hoje. Valorizo esse método porque (...) fazer educação não é como fazer um prédio.

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002, p. 60.

Que concepção corresponde ao que defende Pimenta nesse fragmento de texto?

A) Na inovação da prática pedagógica, não há espaço para o tradicional.
B) Em educação, a transformação tem efetivo resultado, quando se abandona o estabelecido no cotidiano escolar.
C) Valorizar o cotidiano já vivido pelo aluno é repetir erros de práticas anteriores.
D) A experiência anterior serve de contraexemplo para o estabelecimento da nova experiência.
E) Inovar é avançar, considerando o que deve ser preservado no contexto do processo educativo.

QUESTÃO 18

Um dos objetivos da gestão democrática participativa é a articulação entre as políticas educacionais atuais e as demandas socioculturais. Considerando essa finalidade, avalie quais das ações educacionais abaixo se relacionam a essa concepção.

I. Compartilhar valores em prol da própria escola, reconhecendo a impossibilidade de se incluir ideais de justiça, solidariedade e ética humana, que transcendem os limites do processo educativo.

II. Utilizar os índices educacionais da escola como subsídios de gest*ão* para aprimorar o processo ensino-aprendizagem.

III. Elaborar coletivamente o projeto político-pedagógico que reflita a filosofia da escola e apresente as bases teórico-metodológicas da prática pedagógica.

IV. Planejar ações descentralizando poderes, para realizar uma gestão focada nos diferentes aspectos da aprendizagem e nas questões macroestruturais da sociedade.

É correto apenas o que se afirma em

A) I e II.
B) I e IV.
C) III e IV.
D) I, II e III.
E) II, III e IV.

QUESTÃO 19

Não há uma forma única, nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor. O ensino escolar não é sua única prática e o professor profissional não é seu único praticante.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 9.

A afirmativa de Brandão reproduzida acima propõe uma nova dimensão educativa, pois

A) articula, na figura do professor profissional, o centro de toda a ação pedagógica.
B) tira da escola o peso da responsabilidade da educação, ao dividir esta com outros setores sociais.
C) propõe uma educação aberta, diversificada, participativa e que acontece em múltiplos espaços, entre os quais se inclui a escola.
D) busca uma educação escolar de excelência, preocupada em atender a um público-alvo específico.
E) abre possibilidades para que a educação formal aconteça em ambientes não formais, aumentando o número de vagas disponíveis na escola.

QUESTÃO 20

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através dos seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos [...] Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 58 e 64.

Com base no texto acima, avalie as afirmações que se seguem.

I. A escola define os espaços que cada um deve ocupar socialmente, visto que reproduz modelos e condiciona os alunos a segui-los.

II. Os espaços delimitados pela escola representam a sala de aula em si, visto que é o ambiente predominante em que acontece o processo de aprendizagem.

III. A delimitação de espaços pela escola só acontece no espaço escolar, visto que o(a) aluno(a) o ignora nos momentos em que não está inserido no contexto educacional.

IV. Os espaços delimitados pela escola representam a rotulação e o estabelecimento de papéis e padrões de comportamento.

É correto apenas o que se afirma em

A) I e II.
B) I e IV.
C) II e III.
D) I, III e IV.
E) II, III e IV.

QUESTÃO 21

Na sociedade atual, o Pedagogo, ao organizar e/ou mediar o planejamento das ações pedagógicas nas instituições de ensino, seja na gestão administrativa escolar, na coordenação, supervisão, orientação educacional ou na docência, deve promover ações que contemplem as discussões propostas pelos Temas Transversais, devido à sua relevância na vida social dos sujeitos.

Esse papel do Pedagogo, no planejamento, justifica-se por

A contribuir para a manutenção dos objetivos e conteúdos que compõem o currículo.

B promover a cooperação institucional, por meio de parcerias e programas que apoiam propostas pedagógicas que atendem à realidade.

C utilizar estratégias pedagógicas centradas em um currículo disciplinar e homogeneizante, que desconsidera as relações entre as diversas áreas do conhecimento.

D priorizar as peculiaridades regionais em detrimento de uma cultura nacional, elaborando e implementando projetos, cujos temas transversais foram previamente definidos pela Direção da escola.

E estabelecer objetivos pedagógicos e orientações didáticas capazes de desenvolver atitudes e valores que transcendam o âmbito específico das disciplinas, com a finalidade de promover a formação crítica e reflexiva do cidadão.

QUESTÃO 22

Em relação ao ensino de Ciências nos anos iniciais, as Ciências da Natureza precisam ser entendidas como elemento da cultura e também como construção humana, considerando que os conhecimentos científicos e tecnológicos desenvolvem-se em grande escala na atual sociedade.

BERTUCCI,M. C. S.; OVIGLI, D. F. O ensino de Ciências nas séries iniciais e a formação do professor nas instituições públicas paulistas. Disponível em: <www.pg.utfpr.edu.br/sinect/anais>. Acesso em: 10 set. 2011.

De acordo com essa perspectiva, a prática pedagógica nesses anos de escolaridade deve enfatizar

A a exposição de ideias, reforçando o processo de transferência dos saberes produzidos em Ciências.

B a valorização dos conhecimentos tecnológicos, em detrimento dos conhecimentos das Ciências Naturais.

C a compreensão dos fenômenos naturais como resultado das reações dos componentes do ambiente, independentemente da ação dos homens sobre eles.

D a análise acerca de onde e de como aquele conhecimento discutido em aula está presente na vida dos sujeitos e as implicações dele para a sociedade.

E a sistematização dos conteúdos por meio da consulta e realização de exercícios dos livros-texto adequados aos anos iniciais e à educação infantil.

QUESTÃO 23

Em 2008, o Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN) reconheceu a capoeira como Patrimônio Imaterial da Cultura Brasileira, por seu potencial catalisador e agregador de símbolos nos aspectos fundamentais da vida (canto, luta, dança, jogo) e da cultura brasileira.

Em 2010, o Estatuto da Igualdade Racial (EIR) destaca que “a capoeira é reconhecida como desporto de criação nacional nos termos do art. 217 da Constituição Federal”. Primeiro parágrafo: “A atividade de capoeira será reconhecida em todas as modalidades em que a capoeira se manifesta, seja como esporte, luta, dança ou música, sendo livre o exercício em todo o território nacional”. E segundo parágrafo: “É facultado o ensino da capoeira nas instituições públicas e privadas pelos mestres tradicionais, pública e formalmente reconhecidos”.

PERKOV, P. L. **Capoeira**: instrumento de educação emancipatória junto a jovens de classes populares?, PPG-Educação, Unisinos, 2011, p. 47. (com adaptação)

De acordo com as ideias do texto acima, a adoção do ensino e da prática da capoeira no currículo da escola busca desenvolver

I. práticas educacionais de maneira crítica e consciente, ao mesmo tempo em que aprofunda o conhecimento de uma produção cultural autêntica, acentuando suas raízes afro-brasileiras como um dos elementos constitutivos da formação do homem brasileiro.

II. a diminuição dos espaços destinados às modalidades desportivas mais tradicionais na escola, uma vez que, por meio da capoeira, desenvolvem-se arte, música, movimento e desporto.

III. o confronto da cultura escolar com a cultura popular afro-brasileira, já que, com o passar do tempo, corporeidade e espiritualidade ganham espaço na questão do trato com o tema capoeira, tensionando os limites da escola e da cultura escolar.

IV. o caráter interdisciplinar do planejamento e do currículo escolar, já que a capoeira privilegia, ao mesmo tempo, ludicidade, corporeidade e diferentes linguagens artístico-culturais.

É correto apenas o que se afirma em

A II.
B III.
C I e II.
D I e IV.
E III e IV.

QUESTÃO 24

Os professores que lecionam Matemática e Ciências na Escola Brasil resolveram ministrar suas aulas em um laboratório de informática utilizando atividades preparadas na abordagem Construcionista, com o auxílio de *softwares*. O laboratório não tem computadores suficientes para todos os alunos de uma turma. Os professores desejam também praticar a avaliação formativa.

Nessa perspectiva, avalie se as situações descritas a seguir atenderiam aos anseios desses professores.

I. Propor aos estudantes a realização de atividades em duplas nos computadores, construídas a partir de situações problema; realizar avaliação processual com intencionalidade educativa.

II. Basear o processo ensino-aprendizagem em tutoriais que são comuns em *softwares* educacionais; avaliar com o objetivo de classificar e premiar os melhores estudantes.

III. Utilizar o computador como instrumento de transmissão da informação; observar o comportamento dos estudantes enquanto manipulam o *software* para privilegiar na avaliação aqueles que conversarem menos com os colegas durante as atividades.

IV. Preparar atividades que devam ser realizadas individualmente nos computadores, mesmo que seja preciso separar a turma em dois grupos para usarem o laboratório em horários distintos; tomar a autoavaliação como correspondente a 90% da avaliação final dos estudantes.

É coerente com os propósitos dos professores apenas o que se descreve em

A I.

B IV.

C I e II.

D II e III.

E III e IV.

QUESTÃO 25

A avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma "pedagogia do exame".

PORQUE

No processo de avaliação do ensino e da aprendizagem da maioria das escolas brasileiras, predomina a utilização da avaliação diagnóstica em detrimento da classificatória.

A respeito dessas asserções, assinale a opção correta.

A As duas asserções são proposições verdadeiras, e a segunda é uma justificativa correta da primeira.

B As duas asserções são proposições verdadeiras, mas a segunda não é uma justificativa correta da primeira.

C A primeira asserção é uma proposição verdadeira, e a segunda, uma proposição falsa.

D A primeira asserção é uma proposição falsa, e a segunda, uma proposição verdadeira.

E Tanto a primeira quanto a segunda asserções são proposições falsas.

QUESTÃO 26

O currículo, há muito tempo, deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. Cortez, 2002, p. 7-8 (com adaptações).

Na perspectiva do texto acima, avalie as seguintes asserções.

O currículo é considerado um artefato social e cultural.

PORQUE

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, pois implica relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, não é um elemento transcendente e atemporal.

A respeito dessas asserções, assinale a opção correta.

A As duas asserções são proposições verdadeiras, e a segunda é uma justificativa correta da primeira.

B As duas asserções são proposições verdadeiras, mas a segunda não é uma justificativa da primeira.

C A primeira asserção é uma proposição verdadeira, e a segunda, uma proposição falsa.

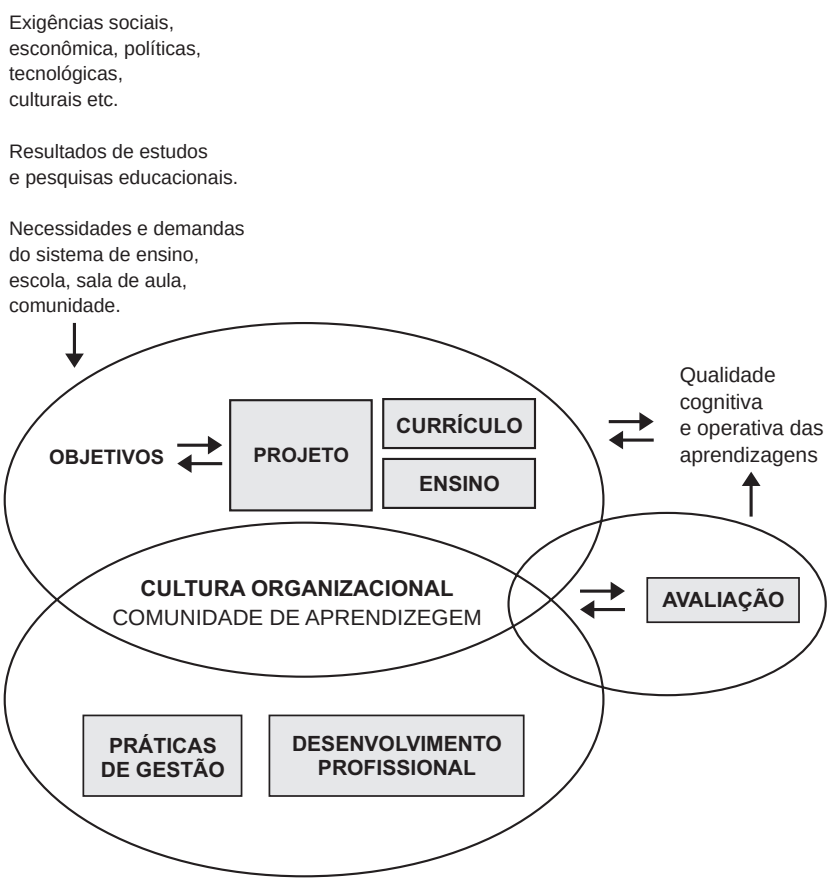
D A primeira asserção é uma proposição falsa, e a segunda, uma proposição verdadeira.

E Tanto a primeira quanto a segunda asserções são proposições falsas.

QUESTÃO 27

O diagrama abaixo sintetiza o pensamento e a prática de organização e gestão de escola.

ÁREAS DE ATUAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE ESCOLA



Uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura as melhores condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas de desempenho profissional dos professores, de modo que seus alunos tenham efetivas possibilidades de serem bem-sucedidos em suas aprendizagens.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008, p. 263.

Na proposta do autor, a organização e gestão da escola compreende áreas e suas inter-relações. Com relação a essa proposta, avalie as afirmações seguintes.

I. As áreas de atuação são divididas em três blocos inter-relacionados e permeados por uma área comum, com áreas externas que também influenciam a organização e a gestão da escola.

II. O bloco que se refere às práticas de gestão e desenvolvimento profissional tem a responsabilidade de sustentação de todo o processo, portanto, torna-se o mais importante entre os três blocos.

III. Um campo comum denominado Cultura Organizacional (ou comunidade de aprendizagem) permeia os três blocos, e é constituído pelos espaços físico, psicológico e social em que essas áreas se realizam.

IV. O bloco que envolve a avaliação corresponde às práticas de avaliação institucional e de aprendizagem, de interesse único ao bloco pedagógico (projeto, currículo e ensino), a fim de verificar a relação entre os objetivos e resultados de aprendizagem.

V. A inter-relação entre os blocos em que se dividem as áreas de atração depende do papel articulador e agregador da gestão administrativa e pedagógica da escola.

É correto apenas o que se afirma em

A I, II e V. **B** I, III e IV. **C** I, III e V. **D** II, III e IV. **E** II, IV e V.

QUESTÃO 28

Não brota do individual, mas da ideia. Acima do homem como ser gregário ou como suposto *eu* autônomo, ergue-se o Homem como ideia. A ela aspiram os educadores gregos, bem como os poetas, artistas e filósofos. Ora, o Homem, considerando na sua ideia, significa a imagem do Homem genérico na sua validade universal e normativa. Como vimos, a essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade. Os gregos foram adquirindo gradualmente consciência clara do significado desse processo mediante aquela imagem do Homem, e chegaram por fim, através de um esforço continuado, a uma fundamentação, mais segura e mais profunda que a de nenhum povo da Terra, do problema da educação.

JAEGER, W. W. **Paideia**: a formação do homem grego. Tradução: Artur M. Pareira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 10-11.

Considerando o tema abordado no texto, avalie as afirmações seguintes.

I. A educação grega se distinguia da educação da maioria dos povos que a antecederam por considerar a razão como instrumento a serviço do próprio homem.

II. A filosofia era ensinada na Grécia e abrangia os mais diversos tipos de conhecimento, que se estendia pela matemática, astronomia, física, biologia, ética, entre outros.

III. A Grécia possuía diferentes cidades-estado com processos de ensino semelhantes e caracterizados pela igualdade de oportunidades aos diferentes segmentos da população.

IV. A educação grega foi caracterizada pela presença de diferentes pensamentos filosóficos como os de Sócrates, dos Sofistas, Platão e Aristóteles, que compartilhavam dos mesmos ideais e processo de ensino.

É correto apenas o que se afirma em

A I e II.
B II e IV.
C III e IV.
D I, II e III.
E I, III e IV.

QUESTÃO 29

Uma Escola Estadual desenvolveu, no âmbito de seu planejamento curricular, um projeto de preservação do meio ambiente junto à comunidade, em parceria com uma organização não-governamental (ONG). O projeto se referia a coleta seletiva e tratamento de lixo e teve efeitos tanto no aspecto geral da escola quanto no bairro.

Para se concretizar na prática educativa, o planejamento no qual se inseriu o projeto deve ter sido construído com base

A nos pressupostos que estruturam a criação da ONG.
B no estudo do contexto cultural, político e econômico da comunidade escolar e do seu entorno.
C na análise das técnicas de ensino, haja vista a neutralidade que apresentam, quando devidamente utilizadas.
D no estudo da Cultura, visando à manutenção do pensamento hegemônico e, por decorrência, da estrutura social.
E na relativização das teorias de ensino-aprendizagem cujo papel na formação acadêmica é distinto do exigido no contexto escolar.

QUESTÃO 30

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória em todos os níveis e modalidades de ensino.

De acordo com os pressupostos da inclusão escolar expressos na referida Política, avalie as afirmações a seguir.

I. A inclusão educacional expressa um paradigma fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis.

II. A educação inclusiva prevê o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.

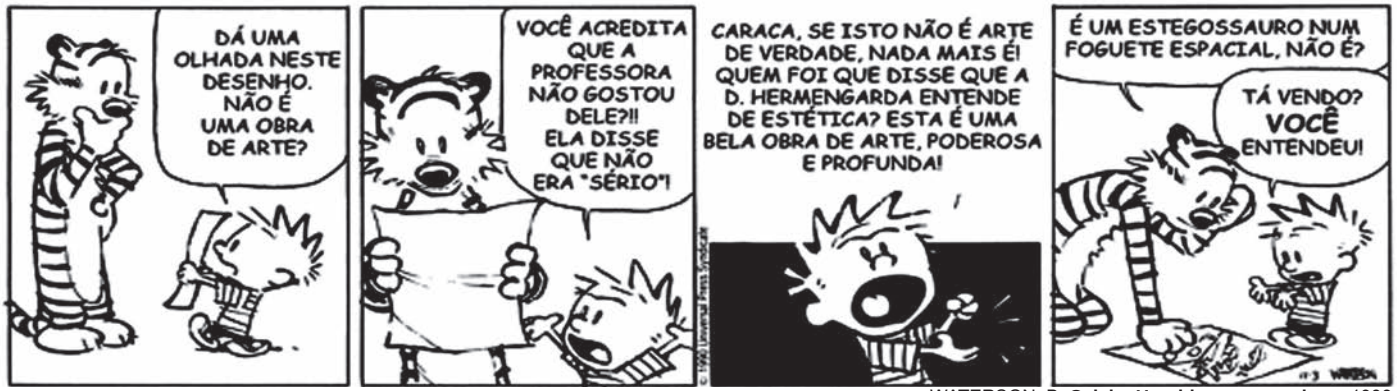
III. O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

IV. O movimento mundial pela inclusão educacional é uma carta de intenções que prevê, a partir da próxima década, ações políticas de atendimento educacional especializado, que deve ocorrer em salas de aula diferenciadas, na mesma escola.

É correto apenas o que se afirma em

A I e III.
B I e IV.
C II e IV.
D I, II, e III.
E II, III e IV.

QUESTÃO 31



WATERSON, B. **Calvin**, **Haroldo e seus amigos**, 1988.

A educação deverá visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Declaração Universal dos Direitos do Homem. UNESCO, 2006, art. 26.

Correlacionando as premissas contidas no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem (UNESCO, 2006) à tira de Calvin, Haroldo e Seus Amigos, assinale a opção correta.

A É preciso preparar as crianças para saberem lidar com as frustrações da vida estudantil.

B É restrita à educação a formação voltada para as artes, culturas, para as diferenças, bem como a preocupação para com a formação religiosa.

C Faz-se necessário (re)pensar a formação docente, com maior foco para a diversidade cultural como forma de construção da identidade de cada povo.

D Deve haver um movimento entre as nações, a partir das Nações Unidas, que prepare seus partícipes para conviver com as diferenças de pensamento, em busca da paz.

E A consciência e o conhecimento das práticas culturais e das formas de arte fortalecem as identidades e valores pessoais e coletivos, além de contribuírem para salvaguardar e promover a diversidade cultural.

QUESTÃO 32

O projeto pedagógico deve contemplar a realidade que o aluno vive ou vai viver: as mudanças e exigências tecnológicas, os valores e práticas, a necessidade de construir um mundo solidário e humano em que todos tenham lugar, sem exclusões e preconceitos. Para projeto de tal envergadura, é necessária a parceria de universidades, de entidades de classes, empresários, gestores educacionais e escolares, professores, técnicos e, também, da cúpula dos órgãos administrativos e técnicos do sistema de ensino. Todos têm saberes, experiências e expectativas que não aparecem em questionários e enquetes. É necessário, sobretudo, deixar o aluno falar, manifestar suas angústias, desejos, anseios, o que pode contribuir para a elaboração de um projeto pedagógico situado e contextualizado.

SANTOS, C. R. **A Gestão Educacional e Escolar para a Modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2008, p. 61.

Considerando o texto acima, é correto afirmar que a elaboração de um Projeto Pedagógico (PP)

A deve partir das angústias, desejos e anseios dos estudantes a serem incluídos no contexto escolar.

B deve envolver toda comunidade escolar, tendo como referência a realidade em busca de aperfeiçoamento e de mudança necessários a uma educação de melhor qualidade.

C parte da Gestão Escolar que procura envolver professores, estudantes, colaboradores e demais membros da comunidade escolar para a solução de problemas específicos levantados.

D tem como objetivo principal reafirmar valores éticos e morais e propor ações em busca da consolidação desses valores na sociedade.

E necessita da participação da universidade e de órgãos administrativos e técnicos do sistema de ensino para mediação dos conflitos existentes entre escola e comunidade escolar.

QUESTÃO 33

A tabela a seguir mostra dados de matrículas no Brasil, por etapas e modalidades, entre 2008 e 2010.

Matrículas (em mil), por etapas e modalidades de ensino, 2008 a 2010							
Ano	Total	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Especial (1)	Educação de Jovens e Adultos	Educação Profissional(2)
2008	53.232	6.719	32.087	8.366	320	4.945	795
2009	52.581	6.763	31.706	8.337	253	4.661	861
2010	51.550	6.757	31.005	8.358	218	4.287	925

(1) Educação Especial: inclui matrículas de escolas exclusivamente especializadas e/ou classes especiais do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos;
(2) Educação Profissional: não inclui matrículas de educação profissional integrada ao ensino médio.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>. Acesso em: 09 out. 2011 (com adaptações).

A partir das informações da tabela e considerando o disposto na Lei n.º 9.394/1996 (LDB), avalie as afirmações que se seguem.

I. Em 2010, a Educação Básica totalizou 46.120.000 matrículas.
II. Nos dados da Educação Infantil, estão incluídos estudantes matriculados em creches (ou entidades equivalentes) e pré-escolas.
III. A diminuição do número de matrículas em escolas e classes exclusivas para Educação Especial pode ser explicada pela adoção de políticas públicas que priorizam a educação inclusiva para estudantes que requerem atendimento educacional especializado.
IV. No triênio 2008-2010, a Educação de Jovens de Adultos apresentou, em termos percentuais, o maior decréscimo do número de matrículas entre as etapas e modalidades de ensino mostradas na tabela.
V. No período mostrado na tabela, houve crescimento de mais de 15% nas matrículas da Educação Profissional.

É correto apenas o que se afirma em

A) I e IV.
B) I, II e IV.
C) II, III e V.
D) III, IV e V.
E) I, II, III e V.

QUESTÃO 34

A produção do conhecimento escolar crítico requer que a teoria anunciada na forma conceitual se transforme em ações no contexto de vida do aluno para alcançar uma visão crítica que move o seu agir no mundo para superar a visão fragmentada da realidade.

FAVERI, J. E. **Filosofia da educação**: o ensino da filosofia na perspectiva freireana. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 44.

Na perspectiva das ideias do fragmento de texto acima, analise as seguintes asserções.

A concepção crítica de conteúdo fundamenta-se na relação entre o saber cotidiano do estudante, suas condições existenciais e o saber metódico já produzido. O produto dessa relação constitui sínteses qualitativamente melhoradas.

PORQUE

Pela reflexão crítica da realidade presente, o estudante busca organizar um novo saber na forma de teorias explicativas que identificam contradições e buscam sua superação com posturas concretas renovadas diante do seu contexto de vida.

A) As duas asserções são proposições verdadeiras, e a segunda é uma justificativa correta da primeira.
B) As duas asserções são proposições verdadeiras, mas a segunda não é uma justificativa da primeira.
C) A primeira asserção é uma proposição falsa, e a segunda, uma proposição verdadeira.
D) A primeira asserção é uma proposição verdadeira, e a segunda, uma proposição falsa.
E) Tanto a primeira quanto a segunda asserções são proposições falsas.

QUESTÃO 35

Em 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que busca reunir, em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações.

O IDEB é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo INEP. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (para IDEBs de escolas e municípios) e do SAEB (no caso dos IDEBs dos estados e nacional).

A fórmula geral do IDEB é dada por: $\mathbf{IDEB_{ji} = N_{ji} \times P_{ji}}$; em que i = ano do exame (SAEB e Prova Brasil) e do Censo Escolar; $\mathbf{N_{ji}}$ = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j, obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino; $\mathbf{P_{ji}}$ = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j;

O IDEB é usado como ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a Educação Básica. O PDE estabelece como meta que, em 2022, o IDEB do Brasil seja 6,0 — média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável à dos países desenvolvidos.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>. Acesso em: 30 set. 2011 (com adaptações).

A tabela a seguir apresenta dados hipotéticos das escolas X, Y e Z.

Ano	2007	2008	2009	2007	2008	2009
Escola	Nota Média Padronizada (N)	Nota Média Padronizada (N)	Nota Média Padronizada (N)	Indicador de Rendimento (P)	Indicador de Rendimento (P)	Indicador de Rendimento (P)
X	4,50	5,50	7,00	0,80	0,80	0,80
Y	3,20	4,00	4,80	0,70	0,75	0,80
Z	5,50	6,50	7,00	0,80	0,85	0,90

A partir das informações do texto e dos dados apresentados na tabela, avalie as informações que se seguem.

I. Em 2009, as Escolas X e Z alcançaram IDEB acima da média estabelecida pelo PDE para o Brasil.

II. No triênio 2007-2009, a Escola Y foi a que apresentou maior crescimento no valor do IDEB.

III. Se for mantida para os próximos anos a taxa de crescimento do IDEB apresentada no triênio 2007-2009, a Escola Y conseguirá atingir, em 2012, a meta estabelecida pelo PDE para o Brasil.

É correto o que se afirma em

A I, apenas.
B II, apenas.
C I e III, apenas.
D II e III, apenas.
E I, II e III.

QUESTÃO DISCURSIVA 3

John Dewey foi um filósofo, psicólogo e pedagogo, nascido nos Estados Unidos da América, que se posicionou a favor do conceito de *Escola Ativa*, na qual a educação do estudante deve ser voltada ao pensar, transformar uma capacidade natural em hábito, por meio de uma atividade, de forma cooperativa. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que ocorreu em 1932, está relacionado com as preocupações educacionais da década de 1920 e a *Escola Ativa*.

Considerando essas idéias, redija um texto dissertativo acerca do seguinte tema:

O Movimento Escolanovista.

Em seu texto, aborde os seguintes aspectos:

a) relação do Escolanovismo com democracia; (valor: 3,0 pontos)

b) características metodológicas; (valor: 4,0 pontos)

c) caracterização do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (valor: 3,0 pontos)

RASCUNHO	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	

ÁREA LIVRE

QUESTÃO DISCURSIVA 4

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981, p. 50.

Considerando as ideias apresentadas no texto acima, redija um texto dissertativo acerca do seguinte tema:

A infância: sua representação e processo educativo.

Em seu texto, aborde os seguintes aspectos:

a) transformações do conceito de infância; (valor: 4,0 pontos)

b) compreensão da especificidade da infância; (valor: 3,0 pontos)

c) representação das crianças nas obras de arte do século XII. (valor: 3,0 pontos)

RASCUNHO	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	

ÁREA LIVRE

QUESTÃO DISCURSIVA 5

O desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil é tema de ampla pesquisa. A professora planeja sua ação pedagógica visando acolher as formas individuais de comunicação das crianças, assim como contemplar atividades de fala, escuta, narrativas e reflexão sobre a Língua. A literatura infantil cumpre papel fundamental nesse processo.

Nessa perspectiva, redija um texto argumentativo em favor do papel da literatura infantil para o processo de desenvolvimento da linguagem da criança.

Em seu texto, aborde os seguintes aspectos:

a) desenvolvimento da oralidade; (valor: 3,0 pontos)

b) formação do leitor e do escritor; (valor: 3,0 pontos)

c) importância da literatura para a socialização da criança e sua formação integral. (valor: 4,0 pontos)

RASCUNHO	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	

ÁREA LIVRE

QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DA PROVA

As questões abaixo visam levantar sua opinião sobre a qualidade e a adequação da prova que você acabou de realizar. Assinale as alternativas correspondentes à sua opinião nos espaços apropriados do Caderno de Respostas.

Agradecemos sua colaboração.

QUESTÃO 1

Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Formação Geral?

A) Muito fácil.
B) Fácil.
C) Médio.
D) Difícil.
E) Muito difícil.

QUESTÃO 2

Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Componente Específico?

A) Muito fácil.
B) Fácil.
C) Médio.
D) Difícil.
E) Muito difícil.

QUESTÃO 3

Considerando a extensão da prova, em relação ao tempo total, você considera que a prova foi

A) muito longa.
B) longa.
C) adequada.
D) curta.
E) muito curta.

QUESTÃO 4

Os enunciados das questões da prova na parte de Formação Geral estavam claros e objetivos?

A) Sim, todos.
B) Sim, a maioria.
C) Apenas cerca da metade.
D) Poucos.
E) Não, nenhum.

QUESTÃO 5

Os enunciados das questões da prova na parte de Componente Específico estavam claros e objetivos?

A) Sim, todos.
B) Sim, a maioria.
C) Apenas cerca da metade.
D) Poucos.
E) Não, nenhum.

QUESTÃO 6

As informações/instruções fornecidas para a resolução das questões foram suficientes para resolvê-las?

A) Sim, até excessivas.
B) Sim, em todas elas.
C) Sim, na maioria delas.
D) Sim, somente em algumas.
E) Não, em nenhuma delas.

QUESTÃO 7

Você se deparou com alguma dificuldade ao responder à prova. Qual?

A) Desconhecimento do conteúdo.
B) Forma diferente de abordagem do conteúdo.
C) Espaço insuficiente para responder às questões.
D) Falta de motivação para fazer a prova.
E) Não tive qualquer tipo de dificuldade para responder à prova.

QUESTÃO 8

Considerando apenas as questões objetivas da prova, você percebeu que

A) não estudou ainda a maioria desses conteúdos.
B) estudou alguns desses conteúdos, mas não os aprendeu.
C) estudou a maioria desses conteúdos, mas não os aprendeu.
D) estudou e aprendeu muitos desses conteúdos.
E) estudou e aprendeu todos esses conteúdos.

QUESTÃO 9

Qual foi o tempo gasto por você para concluir a prova?

A) Menos de uma hora.
B) Entre uma e duas horas.
C) Entre duas e três horas.
D) Entre três e quatro horas.
E) Quatro horas, e não consegui terminar.