

DANIEL LEONE ESTEVAM

SUBJETIVIDADES TOLHIDAS:
a manifestação do pensamento frente ao critério de avaliação
da redação do Exame Nacional do Ensino Médio



DANIEL LEONE ESTEVAM

SUBJETIVIDADES TOLHIDAS:
a manifestação do pensamento frente ao critério de avaliação
da redação do Exame Nacional do Ensino Médio

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Departamento de Pós-graduação do Programa de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Língua

Orientadora: Prof^ª Dr^a Cássia Regina Coutinho Sossolote

ARARAQUARA – SP
2018

Estevam , Daniel Leone

SUBJETIVIDADES TOLHIDAS: a manifestação do pensamento frente ao critério de avaliação da redação do Exame Nacional do Ensino Médio / Daniel Leone
Estevam - 2018

204 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Cássia Regina Coutinho Sossolote

1. Linguística . 2. Análise do Discurso. 3. Subjetividade. 4. Formação Discursiva. 5. Paráfrase.
I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DANIEL LEONE ESTEVAM

SUBJETIVIDADES TOLHIDAS:
a manifestação do pensamento frente ao critério de avaliação
da redação do Exame Nacional do Ensino Médio

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Departamento de Pós-graduação do Programa de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de língua
Orientadora: Profª Drª Cássia Regina Coutinho Sossolote

Data da defesa: 25/10/2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profª Drª Cassia Regina Coutinho Sossolote
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Unesp/FCLAr

Membro Titular: Profª Drª Marina Célia Mendonça
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Unesp/FCLAr

Membro Titular: Profª Drª Marília Blundi Onofre
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Este estudo é dedicado àqueles que, para concluir esse curso, auxiliaram-me de todas as maneiras possíveis: a meu pai e a meus irmãos, porque me carregaram quando quis cair; à minha orientadora, pelas noites em claro que passou para ler aquilo que produzia, pela sapiência que a acompanha, e pela luz e pelo sorriso que, em muitos momentos desse estudo, eram uns dos poucos confortos que encontrei em minha jornada.

AGRADECIMENTOS

Já fui de acreditar em méritos. Hoje, depois de cursar o mestrado e conhecer histórias de vida, não posso mais acreditar que o resultado desse estudo seja solitário. Esta razão me permite, mais importante que todo o estudo, agradecer a cada um que esteve em minha vida para chegar até aqui.

Primeiramente, à minha orientadora, por ter compreendido que as experiências – de sala e de vida – fundamentam essa pesquisa, mas, principalmente, porque, apenas nela, encontrei âncora forte e fibra acadêmica o suficiente para entender que a linguística brilha mais quando cultivada com humildade. Não cabem palavras para descrevê-la como ser humano íntegro e decente, cujos braços estiveram abertos para os desafios acadêmicos e pessoais que enfrentei.

Ao meu pai, José Maria Estevam, e a meus irmãos, Diogo e Danilo, porque, embora com personalidades e oriundos de lugares diferentes, abdicaram de tempo para que eu pudesse finalizar este trabalho e que, na medida do que sobrou de todos nós, fomos portos uns para os outros.

À minha mais querida amiga, Caroline Viveiros de Almeida, que a despeito de toda a distância física manteve as lentes dos olhos, os passos, os risos, as mágoas e as revoltas mais próximas de mim que minha própria pele.

Ao amigo Rafael Oliveira Boamorte, quem primeiro compreendeu as dificuldades de produzir este estudo, e que aguardou, pacientemente, sua conclusão para retomar as longas conversas ao telefone e o companheirismo.

Às amigas Sílvia, Tânia e Rosa Graziadei, porque, mesmo em face de uma teimosia infantil, tiveram sabedoria e paciência com os meus tropeços e percalços, e, ainda assim, permitiram ter-me em suas vidas.

Aos amigos Adriana de Lima Cardozo, Anderson dos Santos Vitti, Maria Clara F. Farina de Oliveira e Guilherme Scaramussa de Oliveira, porque, enquanto amigos, testemunharam muitas de minhas alegrias, mas, mais do que isso, consolaram a tristeza.

À minha inesperada amiga Vilma Marques de Jesus, porque, no meio de um contexto de brutalidade, me foi protetora e professora de que há condições específicas para a humanidade se desenvolver. Mais ainda, porque absorveu os embates éticos que houve durante um período crítico da elaboração deste estudo.

Aos companheiros de faculdade Bruno Ferrari, Franciane Miranda Calixto, Estefani Caroline Garcia Krall, Juliana Natasha Rocha e Natália Franceschini Camargo, porque me acompanharam no estudo do Direito, e, ainda que sem saber, são pessoas que aliviam o peso da vida.

Às minhas amigas Isabela C. de Souza Marabolin, Laís Moretti Carneiro e Lívia Maria Ramazzini Remaeh, porque para muito além do campo profissional, foram pedras fundamentais em um momento em que a escuridão, a tristeza e a solidão se fizeram mais presentes.

Ao Irineu Bucalam Júnior (*in memoriam*). Por tudo. Tudo.

Não haverá talvez matéria que tenha atraído mais a literatura e as belas artes do que a luta e a guerra; não será preciso investigar agora onde o sentimento estético está mais satisfeito, tendo esse desenvolvimento supremo da humana potência que a escultura e a poesia têm glorificado numa e noutra. (IHERING, W. 1872, p. 56)

RESUMO

A dissertação intitulada *Subjetividades tolhidas: a manifestação do pensamento frente aos critérios de avaliação da redação do Exame Nacional do Ensino Médio* tem como objetivo defender que há, neste Exame, uma ideologia que nasce da política e não dos campos da Linguística e da Educação, a qual “determina” o critério de nulidade de avaliação da proposta de redação, de modo que, embora haja aspectos linguísticos na grade de correção que ganham o estatuto de critério para a avaliação do texto produzido pelos candidatos do Enem, subjaz, a essa grade, um critério sumário: defender o Direito Humano (DH) não escolhido pelas diretrizes políticas do Enem faz com que a redação seja anulada. Lastreiam este estudo diversos autores da Análise do Discurso de tradição francesa (AD), como Foucault (1979, 1996, 1999 e 2008) e Pechêux (1987, 1990), pioneiros em uma análise discursiva voltada para a compreensão, no primeiro caso, sobre como as instituições regulam o dizer e, no segundo, sobre de que maneira o discurso é afetado pela ideologia. Os estudos de Michel Foucault nos ofereceram evidências para demonstrar que há um cerceamento da subjetividade do candidato egresso do Ensino Médio na defesa do ponto de vista no Enem, mesmo quando o ponto de vista defendido não coincide com o seu. Os estudos de Michel Pechêux, por outro lado, permitiram compreender como sujeitos e sentidos constituem-se em um só movimento em relação à ideologia. Recorreu-se aos estudos sobre a paráfrase, ancorados em Fuchs (1982, 1994, 2012), a fim de demonstrar que a principal estratégia para se manter uma discursividade alinhada à do Enem é assumir que a paráfrase de textos constitucionais ou jurídicos é a melhor estratégia, uma vez que é o mecanismo jurídico (e não o educacional) o mais adequado instrumento pelo qual se pode defender um DH nos limites de proposta de redação do Enem. Nesse sentido, foram angariadas algumas redações da edição do exame de 2015, cujas pontuações foram de altíssimo desempenho, buscou-se identificar, qualitativamente, o recurso da paráfrase a partir da leitura da teoria de Fuchs no que toca à defesa de um ponto de vista já estabelecido no tema e na coletânea da proposta de redação. Quanto à concepção de DH, ponto ideológico e de partida desse estudo, recorreu-se a leituras de Lefebvre (1966), Vovelle (1986) e Bobbio (1992), bem como a outros juristas menores, a fim de explicitar qual a natureza de um DH a partir da perspectiva histórica do nascimento de tais direitos para entender suas implicações jurídicas que fomentam e ancoram as escolhas e diretrizes políticas do Estado de Direito.

Palavras-chave: Enem. Práticas discursivas. Subjetividade. Cerceamento. Dispositivo.

ABSTRACT

The dissertation entitled *Constrained subjectivities: the expression of thought towards the evaluation criteria for essays in the Brazilian National High School Exam* aims to argue that persists, in this Exam, an ideology based on politics, and not on the fields of Linguistics or Education, which "determines" the nullity criterion for the evaluation of the Essay proposal so, although there are linguistic aspects in the ENEM correction table that gain the status of criterion of evaluation to the Essay produced by the candidates, underlies to this grid a summary criterion: defending the Human Right not chosen by the political guidelines of the ENEM leads to the nullity of the Essay. Several authors of Discourse Analysis of French Tradition (AD) permeates this study, such as Foucault (1979, 1996, 1999 and 2008) and Pechêux (1987, 1990), since they were pioneers in a discursive analysis directed towards understanding how institutions regulate the speech and, afterwards, to the understanding of how discourse is affected by ideology. The work of Michel Foucault provided evidences to demonstrate that there is a restriction of the candidate's subjectivity in defense of ENEM's point of view even when this opinion does not coincide with his own. The studies of Michel Pechêux, otherwise, allowed to understand how subjects and senses compose a single movement in relation to the ideology. The studies on paraphrase, anchored in Fuchs (1982, 1994, 2012), have been used to demonstrate that the main strategy to maintain a discursiveness aligned with ENEM's is to assume that the paraphrase of constitutional or legal content is the best strategy, as long as it is the legal (and not educational) mechanism that is the most appropriate instrument by which a Human Right can be defended within the limits of ENEM's essay proposal. Accordingly to this angle, handling some essays whose scores are very high, in the Exam's 2015 edition, it was sought to identify, qualitatively, the use of paraphrase from Fuchs's theory regarding the defense of a point of view already established in the theme and in the collection of the Essay proposal. As for the conception of Human Rights, ideological and starting point of this study, the readings of Lefebvre (1966), Vovelle (1986) and Bobbio (1992), as well as other minor jurists were used to explain the nature of a Human Right (HR) from the historical perspective concerning the birth of such Rights, to understand its legal implications, which foment and anchor the political choices and directives of the Rule of Law.

Keywords: Enem. Discursive practices. Subjectivity. Restriction. Device.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Coletânea da proposta de redação do Enem edição de 2015	79
Figura 2 – Estrutura do texto	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DOU	Diário Oficial da União
DUDHC	Declaração Universal dos Direitos Humanos e dos Cidadãos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DH	Direito Humano
DF	Direito Fundamental
Enade	Exame Nacional do Ensino Superior
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
Inep	Instituto Nacional de Pesquisas e Educação “Anísio de Teixeira”
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PIDESC	Pacto Internacional dos DH Econômicos, Sociais e Culturais
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PMAEDH	Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos
PNDH	Plano Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
Prouni	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SECAD	Secretaria para a Diversidade do Ministério da Educação e da Ciência
SEDH	Secretaria de Educação em Direitos Humanos
STF	Superior Tribunal Federal
STJ	Superior Tribunal de Justiça
TJ	Tribunal de Justiça
TRF	Tribunal Regional Federal

SUMÁRIO

NOTA DO MESTRANDO	13
1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Palavras introdutórias	15
1.2 Justificativa	16
1.3 Objetivos	18
<i>1.3.1 Objetivo geral</i>	18
<i>1.3.2 Objetivos específicos</i>	18
2 ESTRUTURA DO TEXTO	19
3 METODOLOGIA	23
4 BREVE RELATO DE PESQUISA	24
5 CAPÍTULO 1 - A AVALIAÇÃO DO ENEM	29
5.1 A formatação original	29
5.2 A reforma de 2009 – objetivos e finalidades	37
5.3 As funções acessórias – Prouni, Fies e Sisu	41
5.4 Habilidades e competências em avaliação	43
5.5 As matrizes da área de Linguagens e códigos	50
6 CAPÍTULO 2 – DH EM JOGO	57
6.1 O que são DH para a ONU	57
6.2 A livre manifestação do pensamento como DH	58
6.3 A natureza jurídica de um DH	60
6.4 Históricos e Marcos	63
<i>6.4.1 A Declaração Universal dos Direitos dos Homens e dos Cidadãos – DUDHC</i>	63
<i>6.4.2 A Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH</i>	70
<i>6.4.3 A contribuição de Bobbio</i>	72
6.5 Como equilibrá-los – a teoria de Hesse e Dworkin	76
7 CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DO DISCURSO EM FOCO: A PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM DE 2015 À LUZ DE PÊCHEUX, FOUCAULT E FUCHS	78
7.1 A proposta de redação	78
7.2 Por uma educação em Direitos Humanos – ou Direitos Fundamentais?	87
7.3 A Formação Discursiva (FD) segundo Pêcheux	92
7.4 Foucault, o poder disciplinador e a ordem do discurso (cerceado)	102
7.5 O poder disciplinar que não descansa	105
7.6 A livre manifestação de pensamento como discurso interditado – não se pode dizer tudo quanto se quer	111
7.7 Um retorno a Foucault – para que serve uma avaliação?	114
7.8 A FD da ONU sobre a mulher e a(s) violência(s) contra ela	115
7.9 A mulher e a(s) violência(s) na FD da lei 11.343/06 – lei Maria da Penha	118
7.10 A mulher e a violência na FD da proposta de redação de 2015 do Enem – tema e proposta	121

7.11 A paráfrase de Fuchs como estratégia argumentativa do discurso do candidato para alinhar-se à FD do Enem	124
7.12 Os planos da paráfrase de Fuchs e as redações do Enem	131
7.12.1 <i>A redação de APMC</i>	133
7.12.2 <i>A redação de ABASW</i>	136
7.12.3 <i>A redação de CMLL</i>	139
7.12.4 <i>A redação de JMZT</i>	141
7.12.5 <i>A redação de JGC</i>	143
7.12.6 <i>A redação de SDCSB</i>	145
7.12.7 <i>A redação de VdaSA</i>	147
7.12.8 <i>A redação de RWCN</i>	149
7.12.9 <i>A redação de IPF</i>	151
7.13 O núcleo argumentativo comum da FD dos candidatos de alta performance	152
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	160
ANEXO A – Grupo de Seleções Analisadas na Íntegra	165
ANEXO B – Petição Inicial da Associação Escola Sem Partido	174
ANEXO C – Reportagens de Referência	191

NOTA DO MESTRANDO

Ingressei no programa de mestrado em 2016, sob a orientação de Prof^a Dr^a Cássia Regina Coutinho Sossolote. Desde a propositura do projeto de pesquisa até a conclusão, encarnada por este estudo, muito pude aprender sobre Linguística e Análise do Discurso.

Nesse aprendizado, creio que não poderia ter escolhido melhor orientadora do que ela: nenhum outro professor da casa desafiaria a si próprio como a professora Sossolote o fez, saindo dos limites acadêmicos do já conhecido, para buscar fundamentação, me levando pelas mãos (e em alguns momentos no colo) por áreas como a Educação e o Direito.

Contudo, durante o percurso deste estudo, novas realidades tomaram forças: a atualidade desta obra talvez fique prejudicada com o atual andamento de processos políticos que ora o Brasil testemunha, principalmente no que toca à redação do Enem.

Primeiramente, às vésperas da edição de 2017, a então presidente do Superior Tribunal Federal, Carmen Lúcia, ratificou a decisão proferida pelo desembargador federal Carlos Moreira Alves junto ao Tribunal Regional Federal da 1^a Região (TRF1), no bojo do processo em sede de Agravo de Instrumento nº 0072805-24.2016.4.01.0000/DF. Esta decisão modificou o critério de avaliação que foi objeto deste estudo, porque relativizou o respeito ao DH em pauta na redação, ou seja, para a edição de 2017 e seguintes, ofender a DH não mais permite a eliminação sumária do candidato, mas apenas sua penalização.

Posteriormente, com a quebra institucional política de 2016 e recentes modificações governamentais (que ainda estão em andamento), parece ter havido alguma movimentação quanto à redação do Enem, principalmente no que trata do comportamento ético do aluno quanto à abordagem que ele deve fazer na redação do Enem.

O mestrando que se dedicou a este estudo, muito embora tenha se esforçado e tenha sido plenamente abalizado por sua orientadora, sente muito se a atualidade deste estudo não mais se encontra, até mesmo à época da defesa, o mais atual possível.

Se cabe um consolo, ainda ficará o estudo como registro a que se poderá recorrer em um futuro não muito distante.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Palavras introdutórias

Os Direitos Humanos (DH) nascem para proteger o homem das mais diversas forças sociais que podem aviltá-lo, como o neoliberalismo econômico, a xenofobia ou até mesmo sistemas de governo autocráticos. Para defender a humanidade desses males, eles se apresentam como um importante traço de comportamento ético para a contemporaneidade.

Contudo, nenhum desses direitos é absoluto. Em verdade, quando estabelece uma Declaração de Direitos Humanos, a Organização das Nações Unidas (ONU) trata, antes, de definir diretrizes que podem ser acolhidas pelos Estados Nacionais politicamente, sem obrigá-los a aceitarem.

Como um DH é uma diretriz política, cumpre a este estudo identificar a função que tais direitos desempenham quando são tomados como parâmetros e como critérios de nulidade na grade de correção proposta na avaliação de redação do Enem.

Nesse sentido, a Educação cumpre papel fundamental: ela deve construir uma noção de humano que passe a integrar a visão de mundo do estudante, uma vez que identificar e promover os DH não é um comportamento natural e espontâneo do homem. Assim, em se tratando do Enem, a educação deve oferecer formalmente, ao aluno do Ensino Médio, elementos que lhe permitam sustentar o tratamento humano tanto no cotidiano quanto na redação do Enem.

Embora a avaliação das redações do Enem busque mensurar a qualidade da defesa que se faz do DH proposto, textualizar essa visão de mundo pode ser um obstáculo em um momento avaliativo.

Cumpra a esta pesquisa instigar e fomentar a discussão acerca do próprio ensino de DH no Ensino Médio, bem como analisar redações de candidatos ao Ensino Superior, para que se possa validar ou não a existência de coerção em meio a critérios de correção da avaliação da redação do Enem, e identificar na instância do texto os recursos mobilizados pelos candidatos para defenderem o DH correto.

A hipótese que se busca confirmar é a de que há um critério, na grade de correção proposta para a avaliação da redação, que permite que ela seja anulada, sem considerar o fato de que o ensino de tal conteúdo não possui respaldo formal durante o Ensino Médio. Busca-se identificar, ainda, se, para evadir-se dessa possibilidade de anulação, os candidatos, como

estratégia de composição de texto, parafraseariam textos legais, de forma estereotipada,¹, razão pela qual se fundamenta este estudo em Fuchs (1982 e 2012), a fim de alinhar o discurso de seu texto à Formação Discursiva (FD) da proposta de redação e, assim, atingir os seus objetivos pessoais de ingresso no Ensino Superior.

1.2 Justificativa

Quando me propus a realizar este trabalho de pesquisa, lecionava para algumas turmas de Ensino Médio de uma escola privada, na cidade de Bauru, e, durante três exaustivos anos, acompanhei o desenvolvimento textual de cada uma delas em suas argumentações escritas para os exames de redação de diversos vestibulares. Em meio aos variados tipos de provas que permitem o ingresso em uma Instituição de Ensino Superior (IES), uma delas me chamou a atenção: o Enem.

Ao final do ciclo de estudos referente ao Ensino Médio, o Enem é um dos instrumentos que mais atraem os egressos do Ensino Médio, porque permite que, por meio de um único exame, eles se candidatem a diversas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou conveniadas,² ou a políticas públicas de acesso ao Ensino Superior como programas de financiamento do próprio estudo. Para efeito desta dissertação, são programas de acesso ao IES o Programa Universidade Para Todos (Prouni), o Programa de Financiamento Estudantil (Fies) e, ainda, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

O ingresso, contudo, em um curso de graduação em Direito permitiu-me observar o movimento do Direito dentro da proposta de redação do Enem por uma outra perspectiva. Há um grande volume de materiais e cursos dispostos a orientar a produção de cada candidato para a produção textual do Enem, mas a realidade do aprendizado de Ciências Jurídicas apontava para uma dinâmica oposta: o conteúdo de DH, como estipulado pelo Enem, é raso frente a todo o estudo e arcabouço jurídico que há no que tange ao estudo do comportamento ético do cidadão.

¹ Mobilizar conhecimentos não formalizados na instância escolar requer que o candidato referencia sua produção em textos anteriores que tratam de DH. Tais conhecimentos assumem, neste sentido, caráter estritamente instrumental. O interesse escolar que existe não trata da construção de um caráter, moral ou índole que se pautem pelo respeito ao DH, mas, meramente, a instrumentalização para uma avaliação.

² Conforme convênio assinado em 4 de julho de 2018. Divulgação disponível em <http://jornal.usp.br/institucional/usp-tera-reserva-de-vagas-para-alunos-de-escolas-publicas-e-ppis/>. A competência no Enem atua sobre o âmbito federal, contudo, algumas Universidades públicas estaduais – como a USP e a UNESP –, mediante convênio, passaram a integrar as notas obtidas pelo Sisu na composição das notas finais, para fim de ingresso ao Ensino Público Superior Estadual.

Como professor (de redação de língua portuguesa) e aluno (de Direito), era evidente que um objeto de estudo interdisciplinar estava saltando aos olhos. E a curiosidade não mais me permitia ignorar essa realidade. A cada pesquisa que se fazia, aumentava a intimidade da Educação em DH, do edital do Enem e do Direito na vida cotidiana das escolas e do Enem: as regras do jogo são institucionalizadas por meio de lei, por isso, o estudo da lei, por meio do Direito, parecia iluminar a produção textual em sala de aula.

De volta ao estudo do Enem, em seus bastidores, esta avaliação fornece dados sobre a educação brasileira, em se tratando de Ensino Médio, para que a Administração Pública possa coordenar investimentos e dirigir atenção aos focos mais preocupantes, uma vez detectadas, por meio de estatísticas de tratamento dos resultados gerais de tal exame, as falhas de arranjo institucional, como publicado na Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010:³ que passaremos a citar.

Art. 1º Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem como procedimento de avaliação cujo objetivo é aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

Art. 2º Os resultados do ENEM possibilitam:

I - a constituição de parâmetros para auto-avaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;

II - a certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente;

III - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;

IV - o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais;

V - a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira. (BRASIL, 2010a, p.1. **grifo nosso**)⁴

Nesse sentido, ao aluno e candidato que busca progredir em seus estudos, o sacrifício parece justo: dois dias de avaliação, 180 questões de múltipla-escolha e uma redação parecem um preço adequado frente ao benefício.⁵ As questões objetivas e de múltipla-escolha previstas para a avaliação pautam-se, segundo o edital de abertura, no conhecimento formal, erudito e

³ Esta portaria revogou a Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, a Portaria nº 318, de 22 de fevereiro de 2001, a Portaria nº 462, de 27 de maio de 2009, e a Portaria Normativa nº 4, de 11 de fevereiro de 2010.

⁴ Quando se recupera documentos jurídicos, os grifos destinam-se a evidenciar para o leitor leigo das Ciências Jurídicas o fundamento jurídico que o estudo busca enfatizar, sem que o leitor se perca em meio ao emaranhado de matérias jurídicas que um mesmo artigo pode tratar. Esse procedimento se repetirá por todo o corpo do texto.

⁵ Uma descrição da avaliação será apresentada no Capítulo 1 deste estudo.

escolar. Salienta, contudo, o mesmo edital, que o mero conhecimento em si não será cobrado, de modo que a cobrança será feita a partir de problemas que nasçam do cotidiano, ou seja, o conhecimento formal deve ser adquirido com base em enunciados-problema⁶ que envolvam o cotidiano do aluno e da sociedade.

Quanto à proposta de redação, objeto desse estudo, a cada candidato cumpre compor um texto dissertativo-argumentativo. O candidato é convidado a emitir uma opinião sobre um tema pré-construído, que seja capaz de problematizar, de encontrar as causas e as consequências para tal problemática e de oferecer soluções, desde que elas respeitem os DH. É importante, pois, o aluno referenciar o seu raciocínio a partir da defesa de tais direitos.

Ocorre que nos anos em que exerci o magistério, não encontrei um currículo escolar que tratasse sistemática e formalmente de DH no Ensino Médio. Eis aí um ponto que motivou esse estudo: um edital, que deve ser seguido por que tem força de lei, trata de conteúdos a serem cobrados em uma avaliação de caráter público. Nesse aspecto, um dos critérios fundamentais da proposta de redação – a defesa do DH - não encontra formalização escolar alguma, ou seja, não é uma disciplina escolar, mas é cobrada como se fosse.

A lógica da sistemática institucional, portanto, da circulação do que é DH em situação escolar, revela uma fragilidade do sistema que, por conseguinte, atinge o desempenho do candidato na proposta de redação do Enem. Não foi à toa que se buscou recuperar Foucault (1979, 1996, 1999 e 2008) ao longo do raciocínio que foi construído neste estudo uma vez que o autor foi um dos grandes estudiosos que se debruçou sobre a lógica das relações entre as instituições e indivíduo e que encontram sua materialidade na linguagem.

Da grade de avaliação, consta um critério de nulidade sumária: ofender, durante a abordagem do conteúdo relativo ao DH na redação, permite ao Enem anular a redação do candidato. Se o candidato tiver sua redação anulada, sua nota final dificilmente permitirá seu acesso ao Ensino Superior por meio do Sisu, ou de alguma das políticas públicas cujos pontos de partida sejam a nota do Enem, como o Prouni ou o Fies.

O obstáculo que o candidato encontra, portanto, é observar qual DH está em pauta na proposta de redação, a partir do seu enunciado, e defendê-lo. A escolha da abordagem correta do DH correto a ser defendido, contudo, é uma escolha política do Enem, mas que influi e determina lugares sociais, linguísticos e discursivos do candidato.

Identificou-se, por fim, uma contradição na avaliação da proposta de redação: há um DH no enunciado da proposta de redação escolhido politicamente pelo Enem. Esse DH deve

⁶ Perrenoud (1999) utilizará a expressão “situações-problema”.

ser identificado e defendido pelo candidato durante todo o seu percurso textual a fim de que sua redação não seja anulada, mas o aluno não detém formação escolar em DH direcionada para estas situações ou até mesmo situações em que há conflito entre DH.

Intriga ainda mais o fato de que defender uma abordagem de DH que não a selecionada pelo Enem (ou ainda ofendê-la) permite que a redação do candidato seja anulada pelo Enem. Nesse sentido, parece haver um desequilíbrio na avaliação: liberdade de manifestação de pensamento é um DH,⁷ contudo, manifestar, abertamente, qualquer opinião que não a política e institucionalmente assumida pelo Enem não é uma possibilidade quando se objetiva uma alta pontuação final.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

O problema, portanto, está lançado: o critério de nulidade na avaliação de redação com base em um conteúdo – Educação em Direitos Humanos – que não fora formalizado, como disciplina, nas instâncias escolares parece evidenciar uma contradição característica da avaliação, muito embora se alegue, no edital da avaliação, que esses conteúdos devam ter sido formalizados.

Nesse sentido, o objetivo geral trata, primeiramente, de identificar esta contradição, e, em um segundo momento, identificar as suas consequências para o desempenho do candidato, no que tange à proposta de redação do Enem.

Evidentemente, a escolha do DH correto a ser defendido é, antes da própria edição anual do exame, uma escolha política institucional da qual o aluno/candidato não participa.

1.3.2 Objetivos Específicos

Uma vez identificado o tema e a problemática como acabamos de descrever, o objetivo seria desdobramento lógico: investigar de que modo o candidato, em se tratando de sua redação, busca sustentar o DH correto em sua redação, a fim de evitar a sua nulidade, sob pena de rebaixamento da pontuação ou exclusão sumária do certame.

⁷ Há um capítulo dedicado a analisar a liberdade de pensamento, de modo que não se buscou aprofundar a discussão neste momento do estudo.

2 ESTRUTURA DO TEXTO

Nesse estudo, o leitor encontrará uma produção acadêmica que fundamenta, em diversos campos do conhecimento, as teses que aqui se pretende defender. Nele, houve espaço para abordar o Ensino de DH no Brasil e o que são, de fato, DH, a partir da perspectiva das Ciências Jurídicas, e para realizar a análise das redações de candidatos no Enem a partir da Análise do Discurso AD de tradição francesa.

Apresentaremos, na sequência, a estrutura dessa dissertação.

No primeiro capítulo desta dissertação, há uma descrição do que é o Enem: as características e a formatação da avaliação, desde a sua instituição no que tange às finalidades do Enem, instituídas por meio de lei, até sua atual configuração, o que inclui as modificações mais profundas, que ocorreram a partir da edição de 2009, e que será recuperado, novamente, a partir dos editais e documentos de lei. Diante da publicação anual de novos editais e da sobrevivência de decisões judiciais e movimentos sociais questionando a validade do critério de redação – a partir da identificação de um DH correto a ser defendido –, urgiu levantar os instrumentos convocatórios, bem como os guias de redação, também publicados ano a ano, a fim de esclarecer aspectos sobre a grade de correção da proposta de redação em específico.

Assim, que, recuperado o edital, instrumento convocatório do Enem, foi possível contrastá-lo com outros documentos, também de ordem jurídica, como a Constituição Federal (1988), por exemplo, fato que permitiu definir o que é um DH, a fim de validar – ou não - a legitimidade do como critério sumário para nulidade. Dentre os documentos cotejados, selecionamos a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases (1996), o Plano Nacional da Educação (2000), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000), entre outros emitidos pela ONU. Neste momento da pesquisa, importou um levantamento bibliográfico das cartas jurídicas acima indicadas, bem como a identificação e a extração dos aspectos em comum com os objetivos gerais e específicos deste estudo.

Explicitaremos, também, o conceito de habilidades e competências presente na prova de Língua Portuguesa, particularmente, aquelas que se referem aos critérios de correção da redação. O objetivo deste capítulo é elucidar os instrumentos por meio dos quais o Enem ganha legitimidade, bem como descrever as regras que guiam o Exame. Nesse capítulo, identificou-se a obra a partir da qual a Educação por Competências se fundamenta, para

compreender como uma grade de avaliação de propostas de redação no Enem, ou seja, a área de linguagens e códigos, ganha uma intersecção com o campo da Educação. Aqui, importou trazer à tona o edital específico da proposta de redação de 2015, e analisar como se comportam Habilidades e Competências quando avaliadas.

Ainda nesse capítulo, muitas foram as inferências feitas com base nas Ciências Jurídicas e nas Ciências da Educação, uma vez que as regras institucionais do órgão público e estatal de que origina tal avaliação pertencem ao âmbito jurídico, ao passo que conceitos de habilidades e competências circulam no campo educacional. Neste aspecto, o objetivo do capítulo é evidenciar quais Habilidades e Competências textuais estão em pauta na avaliação para, posteriormente, elucidar de que maneira um critério paralinguístico de maior valor atua sobre a redação.

Num segundo capítulo, o leitor encontrará uma síntese histórica do DH. Importa a este estudo reconstruir a origem dos DH, bem como a sua evolução em gerações que se seguem até os dias de hoje. Para conseguir atingir esse objetivo, foram diversas as leituras sobre os movimentos sociais nas mais diversas épocas da história moderna. Também foi importante recuperar os documentos jurídicos que abalizaram a instituição de uma classe de direitos tomados como DH, como a Declaração Universal dos Direitos dos Homens. Importa, ainda mais, desmistificá-los no que tange à efetivação de tais direitos em solo nacional.

Ao tratar de DH, recuperamos os critérios de decisão jurídicos ao se deparar com um conflito em que dois DH se choquem. Para o Enem, este embate é de fundamental importância, uma vez que define, ou não, a anulabilidade de um texto. O objetivo, em suma, é explicitar a natureza jurídica e sociológica de tais direitos a partir de sua historicidade, para, posteriormente, tratá-los em seus aspectos jurídicos.

No que trata da redação do Enem, a proposta de redação é a arena de conflito de dois DH que se colidem. Neste sentido, importa explicar o que ocorre quando dois DH se confrontam, o que não é raro. Para esse capítulo, foi importante o levantamento bibliográfico acerca da natureza jurídica dos DH e de como equilibrá-los. Equilibrar DH é uma tarefa que não cabe ser feita em abstrato, mas apenas em casos concretos ao se assumir a posição de juiz. Contudo, para se atingir a Formação Discursiva (FD) de que trata a redação do Enem, importa saber equilibrá-los e assumir apenas um dos lados da balança.

No terceiro capítulo, selecionamos textos representativos da produção de Michel Foucault (1979, 1996, 1999 e 2008) e Michel Pêcheux (1987 e 1990), a fim de compreender como a escolha política do que deve ser defendido na proposta de redação constitui um elemento cerceador do pensamento do candidato, mesmo que a liberdade de pensamento e sua

manifestação seja um DH por excelência. A leitura e a compreensão dos textos, bem como os debates com a Orientadora, permitiram identificar a maneira pela qual se poderia analisar a produção textual dos candidatos a partir da compreensão global do discurso do que é um DH, estabelecer quais os diálogos existentes entre as diversas FD existentes nos documentos jurídicos, desde a ONU até as leis infraconstitucionais, para, por fim, ecoar a própria FD contida na proposta de redação do candidato.

Identificou-se que, na proposta de redação, há mecanismos que agem coercitivamente, “restringindo” a expressão de diferentes pontos de vista pelo candidato. Recuperando os autores que pertencem à tradição francesa da AD, compreendeu-se como o critério de correção do Enem, calcado na seleção de um DH política e institucionalmente escolhido, tolhe a subjetividade de um candidato.

Com base nessa proposta de redação de 2015 do Enem, à luz dos estudos de Foucault e Pêcheux, identificou-se uma ideologia que orientava o candidato sobre diversas possibilidades argumentativas, mas que, textualmente, apenas um caminho seria validado. O objetivo, neste capítulo, é analisar o tema proposto na edição de 2015, evidenciando os pontos de partida para a reflexão do candidato e de que maneira ele deve identificar o discurso a ser defendido.

Para tanto, importou realizar um levantamento bibliográfico acerca das principais produções de alunos do ano de 2015, que poderão ser conferidas, na íntegra, na seção de anexos deste estudo. A partir delas, foi identificado um núcleo comum dos discursos materializado na instância do texto, o que permitiu demonstrar como a manifestação do pensamento – DH por excelência – não pode ser exercida livremente se houver interesse do candidato em obter altas pontuações e, por fim, aumentar suas chances de ingresso em IES seja pelo Prouni, Fies e SisU. O objetivo era validar a existência de um discurso autorizado – a redação do Enem – bem como explicitar que a livre manifestação do pensamento não é uma possibilidade para o candidato.

Por derradeiro, ainda neste capítulo, recuperamos diversos estudos linguísticos sobre a paráfrase linguística, centrados especificamente sobre a produção de Fuchs (1982 e 2012). Ao candidato que interessar aumentar sua pontuação, deverá, ao se ver tolhido em sua subjetividade, utilizar, como estratégia textual, a paráfrase do texto constitucional e de outros emitidos pela ONU, inclusive o estereótipo de DH que circula na esfera social com o qual o candidato teve contato ao longo de sua formação. O objetivo deste capítulo é identificar a maneira pela qual o candidato, em face da expectativa do Enem (e de seus corretores e critérios de correção), busca revestir sua argumentação de um DH que se impõe sobre o seu ponto de vista. Neste ponto da pesquisa, recorreu-se a um novo levantamento bibliográfico

acerca tanto dos textos fundadores do que fossem DH emitidos pela ONU bem como sua interpretação e limites a partir de renomados doutrinadores⁸ do Direito e das Ciências Jurídicas. Compreender a paráfrase permitiu reconhecer a origem e a identidade da FD bem avaliada segundo a grade de correção do Enem.

A última parte destina-se às considerações finais, recuperando-se aspectos jurídicos, educacionais, e linguísticos a partir da AD, que permitem afirmar, até a edição de 2017 do Enem, a existência – de fato e de direito – de um elemento coercitivo no que tange à opinião do candidato na proposta de redação do Enem.

⁸ “Doutrinadores” é uma expressão dentro das Ciências Jurídicas para se referir àqueles que, como atividade meta, pensam e repensam o Direito. Não se trata de um termo ofensivo, tampouco caracterizado pela autoridade ou dogmatismo. Doutrinadores costumam construir um raciocínio jurídico e admitem que ele seja questionado, porque reconhecem a possibilidade de mudança do Direito.

3 METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa que ora se apresenta, nos apoiamos em três autores: Michel Foucault (1979, 1996, 1999 e 2008), Michel Pêcheux (1987, 1990) e Catherine Fuchs (1982, 1994 e 2012).

Na seara do Direito, amparamo-nos em Brasil (1988, 1996, 2000, 2006, 2009, 2013 e 2014), Bobbio (1992), Dworkin (2007), Fernandes (2011), Lefevre (1966) e Vovelle (1986). Para tratar dos aspectos da educação, inclusive em DH, escorou-se em Brasil (2009, 2010a e 2014) e Czernisz (2013).

Tendo em vista os problemas identificados na presente pesquisa, nos levou a afirmar que não há lugar no Ensino Médio para o ensino formal do que é um DH, por um lado e o de que a prova do Enem impõe, ao candidato que pretende ter acesso ao ensino superior, a defesa do DH estampado na proposta de redação, por outro lado, nosso esforço consistiu em demonstrar que as instituições entendidas como dispositivos disciplinares permitem a circulação de práticas discursivas que não são determinadas ou não estão sob influência de uma única FD.

Por meio de citações, colocaremos em evidência práticas discursivas que referendam o ordenamento jurídico próprio ao Estado de Direito. Há uma farta legislação que coloca em circulação práticas discursivas determinadas por FD, cujos argumentos se fundamentam sobre a possibilidade de que os objetivos do ensino sejam os mesmos para alunos que têm como única possibilidade inserir-se no mundo do trabalho e para outros que apresentam condições de ter acesso ao Ensino Superior. Documentos dessa natureza nos parecem ter um tom falacioso em uma sociedade dividida em classes.

Para desvelar o modo de funcionamento das instituições como dispositivo, analisaremos a prova do Enem, particularmente, as redações com altas pontuações que foram produzidas em relação à FD legitimada pela própria proposta de redação.

Quanto à relevância dos trabalhos de Fuchs (1982 e 2012), por meio do estudo da paráfrase, realizado pela autora, foi possível demonstrar a presença dos textos da coletânea no texto produzido pelo candidato bem como focalizar as variações sintático-semânticas que, ainda assim, permitem dizer que os textos produzidos pelos candidatos estão alinhados à FD hegemônica na prova do Enem.

4 BREVE RELATO DE PESQUISA

O percurso desse estudo não foi linear. Desde o projeto inicial até proposição do texto para o Exame de Qualificação, a maior dificuldade em todas as reuniões entre o mestrando e a orientadora foi em definir o que de fato era o objeto de estudo. Somente quando definido o objeto de estudo é que seriam definidos a vertente da análise do discurso e os autores pelos quais o objeto seria analisado.

Neste trabalho, o objeto de estudo e a análise assumem formas inter e transdisciplinares, uma vez que se elaborou uma interface entre os campos da Educação, das Ciências Jurídicas e do Direito e da Linguística. Neste sentido, o movimento que existe para a delimitação do objeto assumiu a tarefa de ser analisado por abordagens de três áreas distintas e que, dentro da redação do Enem, em face do conteúdo jurídico dos DH, revelam uma FD que o candidato precisa apreender e reproduzir.

Nesta seara, foi fundamental empreender pesquisas no que tocasse à formulação de políticas públicas para a Educação brasileira, regulamentada em diplomas jurídicos (e, por conseguinte, levantar doutrinadores do Direito capazes de desmistificar um conteúdo jurídico), a fim de alinhar tais pesquisas à abordagem linguística por meio da qual se analisaria o objeto.

Uma vez cumpridos os créditos acadêmicos, o que se vislumbrava eram as estratégias que os candidatos da avaliação do Enem utilizavam para obter maior pontuação. Nesse sentido, em um primeiro momento de análise das provas objetivas do Enem e da proposta de redação, saltaram aos olhos diversas possibilidades de estudo.

Em um primeiro momento, identificaram-se diversas contradições na avaliação objetiva de língua portuguesa. Noutra oportunidade, identificaram-se tantas outras no que tangia à proposta de redação. Em um terceiro momento, ao confrontar-se as abordagens da gramática e da linguística entre a avaliação objetiva e a proposta de redação, diversas outras contradições emergiram. Selecionar qual delas seria o objeto de estudo também fora difícil.

No que tangia à prova objetiva, tão logo foram tomadas em mãos, identificou-se uma pluralidade de abordagens linguísticas. Havia questões em que se apresentavam histórias em quadrinhos, e dela questionava-se o gênero textual, aproximando-se de uma abordagem da linguística de gêneros.

Noutra questão, abordavam-se os operadores linguísticos, para questionar o candidato sobre aspectos de variação da língua, muito próximos de uma sociolinguística. Na questão

seguinte, utiliza-se, amplamente, o sistema de comunicação apresentado por Jakobson (1980). As vertentes e abordagens linguísticas são diversas dentro de uma mesma avaliação.

Qualquer que fosse a linha dentro da linguística, recuperar todas as vertentes trabalhadas nas questões objetivas e dissecá-las em uma dissertação seria um trabalho muito mais desafiador do que se propõe em um mestrado, de modo que, até mesmo pela falta de domínio de conteúdo do mestrando na ampla vertente de abordagens linguísticas que seria necessário cumprir.

Dentro da proposta de redação, ao analisar a grade de competências que definem níveis de redação, identificou-se uma contradição singular: a proposta de redação divide-se em competências, de modo que uma delas é a que trata de coesão.

A utilização de operadores linguísticos coesivos reduziria a nota do candidato, ao passo que utilizar diversas delas adequadamente a aumentaria. O uso de operadores coesivos de forma inadequada seria causa de maior pontuação do que a sua não utilização.

Se as marcas linguísticas analisadas fossem estas, autores, cujo principal referencial teórico seria Koch (2006), seria de fundamental interesse. Tais autores, filiados a uma Linguística Textual, defendem que o processo de subordinação e coordenação não detém, entre si, uma hierarquia, ou seja, a subordinação não é um recurso da língua que demonstra que o candidato tem maior capacidade cognitiva e textual.

Em uma primeira hipótese, pareceu-nos que o estabelecimento de uma hierarquia entre elas seria fruto da grade escolar, que propõe o estudo de orações subordinadas após o ensino de orações coordenadas. Hierarquias derivam, portanto, do fenômeno da didatização.

Consideramos que chamar a atenção para a questão da didatização implicaria, da parte dos professores do Ensino Médio ou dos cursinhos preparatórios para vestibular, assumir uma postura crítica em relação às provas, fato que nem sempre contribuiria para a aprovação do candidato, pois os conflitos que poderiam gerar internamente teria reflexos para a afirmação de sua subjetividade.

Não subestimemos a capacidade do candidato em reconhecer que deve se deixar cooptar pela ideologia da prova do Enem. Muitos são aqueles que para atingir os seus objetivos selecionariam recursos linguísticos – as subordinadas ao invés das coordenadas – para conseguir melhor nota.

Por isso, pareceu-nos um caminho analisar a pasteurização das formas coesivas frente aos critérios de correção do Enem, no sentido de identificar o estatuto atribuído aos operadores linguísticos argumentativos e coesivos que se encontram sob a mesma rubrica do

ponto de vista da descrição gramatical. Seriam esses operadores considerados sinônimos ou não para fins de avaliação e pontuação?

Compreender as escolhas do candidato pareceu-nos oportuno, em primeiro lugar, porque as seleções constituem marcas de identidade. Em segundo lugar, porque elas podem mostrar como os candidatos burlam o sistema de correção.

Não nos passou despercebido o fato de que o candidato poderia subverter o sistema de correção se dispusesse a participar dois anos seguidos da prova do Enem. Este seria o ônus. O bônus: ter acesso à grade de correção como um todo. Mas essa questão jamais daria margem à realização de uma pesquisa, pelas implicações judiciais que traria àquele que explicitasse intenções espúrias.

A essa altura, havia diversas possibilidades de análise do objeto de pesquisa, uma mais intrigante que a outra, mas alguma cisão deveria haver: em meio às mais diversas possibilidades, selecionar um corte em detrimento de outro parecia caro ao estudo. Nesse sentido, importou – e muito – a este estudo a participação nas edições VIII, X e IX do Seminário de Estudos Linguísticos da UNESP – SELin, de 2016, 2017 e 2018, respectivamente.

De todas as contribuições acolhidas, a que mais surtiu efeito quanto ao objeto, foi a IX edição do SELin Pesquisas em Linguística: questões epistemológicas e políticas. Nesta edição, as atividades acadêmicas tratavam de assumir uma posição, no campo científico, histórico, político e social, da linguagem que buscasse problematizar a língua com as relações da atualidade política do Brasil.

Como congresso destinado ao debate de pesquisas em andamento do programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, foram fundamentais as contribuições da professora Marília Blundi Onofre. Desde a apresentação de painel à sessão de comunicação e debates orais, a professora delimitou possibilidades de análise em face das possibilidades do objeto.

Sua contribuição, em muito, alertou para a grandeza do objeto que a pesquisa estava tomando, e para a urgência em recortá-lo. Nos limites do pesquisador, cumpria delimitar o objeto ou quanto à sua coesão ou quanto ao discurso da avaliação, mas não a ambos. A orientação não poderia ser ignorada, porque, de fato, havia muitos caminhos para seguir, e, embora fossem todos intrigantes e demandassem pesquisa, apenas um poderia ser tomado.

Outra contradição curiosa dentro dos limites da redação é o texto instrucional da própria redação. Enquanto a Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais (LDBEN) tratam de estabelecer uma abordagem educacional – no caso dos PCN de Língua Portuguesa, há uma evidente preocupação com o ensino e a aprendizagem de Língua Materna

– o ensino por competências, cujo pioneiro fora Perrenould (1999). Sua concepção explicita um modelo de aquisição de conhecimento incorporado em uma prova de caráter avaliativo.

O que ocorre também é que, por diversas vezes, os documentos legislativos tratam de um respeito à variedade da língua no que tange ao gênero, à idade dos candidatos, e à região do país. Além desse fato, a abordagem textual a que se faz menção nos documentos de lei também fica polarizada entre duas matrizes de pensamento. Ora fala-se em gêneros (pouquíssimas vezes distinguiu-se gênero de discurso de gênero textual), ora fala-se em tipologia textual.

Para nós, a natureza dessas contradições pode estar relacionada ao fato de os organizadores da prova partirem de dois autores que apresentam diferenças entre si: Mikhail Bakhtin, de um lado, e Luiz Antonio Marcuschi, de outro.

Resumirei o problema da proposta de redação da seguinte maneira. Apesar de muito falar-se em gêneros, a proposta de redação consagrou-se pelo valor atribuído às tipologias discursivas, no caso, à produção do texto dissertativo-argumentativo. Na produção deste tipo de texto, em particular, observamos que, ao contrário do que propõe a norma de respeito à variedade, solicita-se do candidato o uso da norma culta e padrão. O regionalismo, portanto, seria punido, ao contrário do que prescreve a LDBEN (1996) e o PCN (2000), que o valoriza.

Identificou-se também, na redação, outra contradição curiosa. Há dois critérios de nulidade no que tange à competência 5, da Matriz de redação. Um, parcial, avalia o desempenho do candidato na proposição de soluções; a atribuição de pontos varia entre 0 e 200 pontos, ainda que o candidato não ofenda o DH legitimado pelo Enem. O outro constitui um critério de nulidade sumário quando o candidato ofender o DH correto a ser defendido.

Entre dois critérios de nulidade, selecionamos redações que validam o politicamente definido com base em uma pauta de governo. As redações utilizadas como objeto de análise na pesquisa foram aquelas anuladas por ofenderem o politicamente definido pelos organizadores do Enem.

Por tudo que dissemos, dispensa recolocar para discussão por que decidimos analisar as redações dos candidatos do Enem e as propostas de redação formuladas ano a ano.

Subjetividades são tolhidas na redação por meio das propostas de redação. Interessante notar que o cerceamento à expressão do ponto de vista do candidato, que ocorre por meio da imposição de um ponto de vista, não tem previsão legal nem na LDBEN (1996), tampouco no PCN (2000).

No momento em que definimos que a redação do Enem pressupunha a análise da proposta de redação, verificamos, a cada edição da prova, a presença de estereótipos na

própria proposta. E não era para menos: o candidato egresso de um ensino médio sem ter se apropriado de conteúdos formais sobre DH usa, como principal estratégia, estereótipos oriundos de diferentes fontes a que têm acesso em seu cotidiano, a fim de que possa apresentar variadas citações em seu texto. A proposta de redação do Enem, portanto, trataria do como uma grife, ou, no mínimo, um depósito de estereótipos.

Esse estereótipo, contudo, se mostra mais desafiador quando se observa que, por meio dele, define-se o ponto de vista na proposta de redação. O candidato defenderá um ponto de vista definido por outrem, dado o interesse que tem em obter a maior nota possível.

Ora um sistema avaliativo escolar e de massa não fomenta um discurso selecionado, alinhado com uma expectativa?

Não seria absurdo defender a tese de que se opera a sujeição do indivíduo em relação à seleção dos operadores argumentativos. O assujeitamento mais drástico e mais excludente mostra-se, contudo, na manipulação obrigatória do que seria um DH, principalmente, porque se tratar de um conteúdo institucionalmente pouco conhecido que permite e legitima qualquer ponto de vista governamental que o candidato deve defender.

Portanto, não foi difícil identificar que havia uma espécie de adestramento, na proposta de redação do Enem, no que tange ao uso do DH. O candidato bem avaliado é aquele que consegue dialogar com tal expectativa, aos moldes do que elucidou Foucault (1979, 1996, 1999 e 2008) e Pêcheux (1987, 1990)

O objeto de estudo delimitado, por fim, neste estudo, trata das redações, em relação à proposta de redação do Enem, em que se identifique o modo como o é politicamente selecionado para ser defendido.

Trata-se, portanto, de observar como a livre manifestação do pensamento em relação aos DH é ignorada em face de um objetivo institucional maior, a partir do interesse do candidato em obter maior pontuação, para que, assim, possa pleitear vagas em programas de acesso ao Ensino Superior em instituições públicas ou em programas de inclusão em IES da rede privada através de programas como o Prouni, o Fies e o Sisu.

Ora, o mais adequado seria que a avaliação do Enem tratasse de uma educação escolarmente formalizada, mas que a realidade provou ser diferente. Nem mesmo nos mais caros cursos preparatórios para a prova do Enem há aulas de DH. Uma definição do que o Enem sinaliza como DH somente fora aparecer, institucionalmente, no manual de redação do Enem de 2017, e, ainda assim, referindo-se apenas à edição da avaliação de 2016.

5 CAPÍTULO 1 - A AVALIAÇÃO DO ENEM

5.1 A formatação original

O Sistema Educacional Brasileiro constitui-se, normativa e legalmente, por duas leis fundamentais,: a LDBEN, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o PNE, lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Embora a LDBEN seja de 1996, foi apenas em 1998 que o Enem tomou forma concreta de política pública por meio da portaria nº 438 do Ministério da Educação, de 28 de maio de 1998. Tal exame modificou, com autoridade e profundidade, os instrumentos de avaliação e mensuração dos índices de educação brasileiros.

Nesse sentido, como evidenciado abaixo na LDBEN (1996), a União chama, para si, algumas missões institucionais em relação à Educação. Como se pode depreender dos grifos, o inciso V, do artigo 9º, trata dos exames institucionais como mecanismo para se obter e disseminar informações sólidas sobre a Educação, ao passo que o inciso VI fornece a primeira base jurídica para o Enem como avaliação de rendimento escolar, com a finalidade de estabelecer prioridades e melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

(...)

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação; (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996, p. 12)

Administrativamente, a realização do Enem atrela-se ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio de Teixeira (Inep), órgão descentralizado do Ministério da Educação (MEC). Vale destacar que o artigo 44, da LDBEN (1996), assegura a progressividade do aluno egresso do Ensino Médio para o Ensino Superior apenas mediante processo seletivo, como consta do grifo do inciso II (Cf. grifo). O parágrafo 3º, contudo,

estabelece o modo como os conteúdos serão cobrados. O foco incidirá em competências e habilidades definidas em uma Base Nacional Comum Curricular.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; (Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007).

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

(...)

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 1996, p. 23)

Não surpreende que tal normatividade tenha alterado, com profundidade, o que se entendia por educação formal, uma vez que tanto o sistema de ensino público quanto o privado buscaram aumentar o desempenho de seus alunos no Enem, porque o sucesso global nessa avaliação implicaria prestígio e reconhecimento de trabalho de toda uma classe docente e de profissionais da educação.

Assim, em busca de melhora dos índices de desempenho, especializaram-se traços do ensino formal e de gestão de ensino, ou seja, multiplicaram-se materiais didáticos com a finalidade de disseminar a produção de conhecimento escolar, organizado em função de habilidades e competências destinadas a fazer com que os alunos se apropriassem do conteúdo programático exigido pelo Enem.

As gestões escolares dedicaram-se ao tratamento do conteúdo direcionado para a abordagem específica do Enem tanto quanto os professores especializaram-se em resoluções de questões que misturam conhecimentos formalizados pela escola com o cotidiano do cidadão brasileiro.

Ano após ano, o Enem passou por modificações e aperfeiçoamentos pontuais, muito embora as mudanças de 2009 tenham sido as mais profundas.⁹ O edital de avaliação, publicado no Diário Oficial da União anualmente, permitiu diversas melhorias na avaliação, de modo que, de um ano para outro, os diagnósticos que o Enem fornece para a Administração Pública foram abastecidos com volume – e diagnóstico – significativo de dados sobre a educação brasileira.

Se, por um lado, os materiais didáticos e as escolas especializaram-se em educar segundo parâmetros curriculares do Enem, por outro, o próprio Enem passou a disponibilizar

⁹ Consultar o Cap. 2, subitem 2.1, para maiores informações.

dados que não poderiam ser obtidos de outra forma. Ademais, as modificações que o Enem produziu, socialmente, foram mais profundas. Se analisarmos o Enem de uma perspectiva histórica, será possível demonstrar que o Enem pretendeu investir no exercício da cidadania.

O parágrafo 3º, contudo, estabelece o modo como os conteúdos serão cobrados. O foco incidirá em competências e habilidades definidas em uma Base Nacional Comum Curricular. A pontuação obtida no Enem é a grandeza pela qual o aluno-candidato se insere no Ensino Superior, tal como prescreve o art. 44, II – processos seletivos tanto privados como de políticas públicas de acesso ao ES como o Sisu, o Fies e o Prouni.

Em uma breve síntese, o Fies é uma política pública que busca oferecer um financiamento estudantil, a juros remuneratórios e compensatórios muito abaixo do mercado, com planos de pagamento de até dez anos, contados e cobrados a partir de até dois anos da graduação do estudante, a fim de que ele mesmo possa pagar pela própria educação superior em uma IES da rede privada.

O Prouni, por outro lado, é programa de política pública que visa a oferecer bolsas parciais ou integrais a alunos, a partir de determinados critérios como etnia, origem escolar ou renda familiar, para que o aluno curse sua graduação em uma IES, sem que precise, ele mesmo, financiá-la ou pagá-la.

A partir da LDBEN (1996), o principal traço norteador da avaliação do Enem – princípio, no texto legal – e que desliza para o Enem é o exercício da cidadania, como abaixo se destaca, contudo, os editais do Enem não definem o que é cidadania. É possível encontrar diversas referências à cidadania em alguns momentos do edital, sem haver qualquer conceito do que realmente seja.

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, **seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias** e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;

- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, p. 5)

Em relação a conteúdos, competências e habilidades, o Enem define a matriz de referência para cada disciplina escolar. Cada área de conhecimento responsabilizar-se-ia pela produção de conteúdos, pesquisas e conhecimentos que pudessem estimular, em seus candidatos, comportamentos civilizatórios que lhes permitissem reconhecer-se cidadãos e comportar-se como tais, como pontua o Inep (2000).

O presente documento descreve o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, instituído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP, em 1998, para ser aplicado aos alunos concluintes e aos egressos deste nível de ensino. O ENEM será realizado anualmente, com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. (INEP, 2000, p. 5)

Nesse processo de instituição e legitimação do Enem, considerou-se que o principal escopo da Educação consistia em oferecer possibilidades ao ser humano para resolver problemas a partir de conhecimentos que possam ser instrumentalizados, ou seja, mobilizados.

Atente-se, ainda, para o fato de que a pluralidade de ideias, que mais tarde será tratada quando se abordar a liberdade de pensamento e sua manifestação, é considerada um dos princípios norteadores da Educação. O que se compreenderá é que não se trata de um princípio superior ao da própria cidadania.

Não foi à toa, portanto, que, posteriormente à instituição do Enem, muitos dos documentos que abalizam a Educação brasileira – como o próprio PCN (2000) – puderam ser publicados.

Avaliar, no entanto, o que a LDBEN (1996) trazia em seu bojo é uma tarefa hercúlea, que não se esgotará neste estudo. Nessa dissertação, o objetivo é interpretar a natureza de uma avaliação que cobra o exercício da cidadania, a partir de conteúdos formalizados escolarmente.

As exigências e a formatação inicial do Enem eram, contudo, menos desafiadoras do que são atualmente. Até 2009, além da redação, o conhecimento era avaliado em um único dia por meio da proposição de 63 questões, organizadas em áreas de conhecimento como processos seletivos comuns faziam à época, ou seja, misturadas e não organizadas em grupos

de disciplinas escolares, muito embora, no geral, se pudessem identificar áreas do conhecimento em escala de progressão de dificuldade, fato que requereu a mobilização de habilidades específicas para cada conteúdo a partir de competências privilegiadas em uma determinada área de conhecimento.

Na atualidade, em decorrência de severas transformações ocorridas em 2009,¹⁰, ele o Exame propõe 180 questões, divididas em dois dias, acrescidas de uma proposta de redação, realizada no segundo dia de avaliação.

O Comitê de Governança do Novo ENEM, pelas representações da ANDIFES e do MEC reunidas em 13 de maio de 2009, aprovou a Matriz de Referência para o ENEM 2009, em conjunto com a relação de objetos de conhecimento a ela associados. O documento está organizado nas quatro áreas que compõem o Exame: Linguagens e códigos e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias. (INEP, 2000, p. 1)

Basicamente, tal reforma dividiu os campos do conhecimento em quatro grandes áreas e suas tecnologias: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que abarca a Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (ou Espanhol ou Inglês), Educação Artística, Educação Física e um segmento específico de Tecnologias da Informação.

Em Matemática e suas Tecnologias, entendeu-se que a Matemática não é uma linguagem como se concebe a Língua Portuguesa, mas uma linguagem própria, instrumental das Ciências da Natureza e que, por isso, com elas, não poderia se confundir.

Nas situações e nas experiências aleatórias, os estudantes precisam aprender a descrevê-las em termos de eventualidades, associá-las a um conjunto de eventos elementares e representá-las de forma esquemática. Os alunos necessitam também dominar a linguagem de eventos, levantar hipóteses de equiprobabilidade, associar a estatística dos resultados observados e as frequências dos eventos correspondentes, e utilizar a estatística de tais frequências para estimar a probabilidade de um evento dado. (BRASIL, 2006b, p. 80)

Em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, identificam-se disciplinas como a Biologia, a Química e a Física; e, por fim, Ciências Humanas e suas Tecnologias, constitui uma área na qual figuram disciplinas como a Geografia, a História, a Sociologia, a Filosofia e os conhecimentos gerais de mundo.

¹⁰ A abordagem dos conteúdos do Enem manteve-se desde o início baseada em habilidades e competências.

Curiosamente, a aleatoriedade de questões que existia quando a prova continha 63 questões fora substituída pela necessidade de integração entre os conteúdos. O próprio INEP (2000) confirmou que:

Por recomendação da reunião [para a reforma de 2009], a partir da edição de 2010, os conhecimentos de Física, Química e Biologia, associados à matriz de referência de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, devem expressar integração crescente entre as três áreas, adequando-se à perspectiva interdisciplinar das competências e habilidades adotadas na matriz de referência correspondente. (INEP, 2000, p. 1)

O mesmo documento traz, ainda, a visão de Ciência, de Conhecimento e de Educação necessária para o Ensino Médio. Assim, que a área de Ciências da Natureza encontra, dentro o seu escopo, o seguinte fundamento.

Competência de área 1 – Compreender as ciências naturais e as tecnologias a elas associadas como construções humanas, percebendo seus papéis nos processos de produção e no desenvolvimento econômico e social da humanidade.

Competência de área 2 – Identificar a presença e aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais em diferentes contextos.

Competência de área 3 – Associar intervenções que resultam em degradação ou conservação ambiental a processos produtivos e sociais e a instrumentos ou ações científico-tecnológicos.

Competência de área 4 – Compreender interações entre organismos e ambiente, em particular aquelas relacionadas à saúde humana, relacionando conhecimentos científicos, aspectos culturais e características individuais.

Competência de área 5 – Entender métodos e procedimentos próprios das ciências naturais e aplicá-los em diferentes contextos.

Competência de área 6 – Apropriar-se de conhecimentos da física para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico-tecnológicas.

Competência de área 7 – Apropriar-se de conhecimentos da química para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico-tecnológicas.

Competência de área 8 – Apropriar-se de conhecimentos da biologia para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico-tecnológicas. (INEP, 2000, p. 8)

Quanto à área da Matemática e suas Tecnologias são enumeradas as competências que seguem

Competência de área 1 - Construir significados para os números naturais, inteiros, racionais e reais.

Competência de área 2 - Utilizar o conhecimento geométrico para realizar a leitura e a representação da realidade e agir sobre ela.

Competência de área 3 - Construir noções de grandezas e medidas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.

Competência de área 4 - Construir noções de variação de grandezas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.

Competência de área 5 - Modelar e resolver problemas que envolvem variáveis socioeconômicas ou técnico-científicas, usando representações algébricas.

Competência de área 6 - Interpretar informações de natureza científica e social obtidas da leitura de gráficos e tabelas, realizando previsão de tendência, extrapolação, interpolação e interpretação.

Competência de área 7 - Compreender o caráter aleatório e não-determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculos de probabilidade para interpretar informações de variáveis apresentadas em uma distribuição estatística. (INEP, 2000, p. 1)

No que tange às Ciências Humanas e suas Tecnologias, o que se desprende da sua Matriz de Referência são as seguintes competências.

Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades

Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

Competência de área 3 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Competência de área 5 - Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos. (INEP, 2000, p. 12)

E, por fim, a Matriz de Referências de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias prevê competências curiosas, como as grifadas abaixo: :

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros **contextos relevantes** para sua vida.

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar. (INEP, 2000, p.56)

É evidente que tais matrizes buscam definir o que é uma competência em relação a uma determinada área de conhecimento. Assim que tais competências, divididas em áreas, pressupõem um aluno ideal, que, por óbvio, não existe. A proposta do exame ignora que cada aluno possui inclinações pessoais de ordem subjetiva. Por conseguinte, ser um aluno competente em todas as áreas do conhecimento escolar constitui muito mais que um desafio ou uma utopia, mas uma impossibilidade.

A proposta do Enem, portanto, é de que um aluno possa ter habilidades em todas as áreas do conhecimento, e que, ao mobilizá-las, torna-se competente. Todavia, a regra entre os alunos é outra: as inclinações pessoais são mais preponderantes do que o desenvolvimento de competências. Tais inclinações – e isso não é raro – estimulam um aluno a ser consideravelmente competente em uma área em específico, ao passo que, em outra área, seu desenvolvimento fica a desejar.

Dentro do âmbito do Enem, o aluno competente seria, ao menos em tese, aquele avaliado com maiores notas, uma vez que mais pontos teriam sido feitos, em mais áreas do conhecimento. Por conseguinte, quanto mais baixa a nota de um aluno no Enem, menos competente ele seria. Nesse sentido, quando um aluno não atinge uma pontuação alta, estaria a Educação brasileira, a escola, o Enem e a sociedade considerando-o incompetente e rotulando-o como tal?

Uma matriz de correção e de avaliação que segrega candidatos a partir de suas respostas a partir do binômio competência/incompetência não é, de fato, a mais adequada para explicitar a visão de mundo que se quer construir, principalmente, quando o objetivo final é a garantia do exercício da democracia e da cidadania.

5.2 A Reforma de 2009 – objetivos e finalidades

O Enem tratou, antes de tudo, em sua origem, de ser o maior instrumento de avaliação da Educação tanto pública quanto particular que já houve no Brasil. Enquanto avaliação institucional da Educação, é a portaria nº 438 do Ministério da Educação, publicada em 28 de maio de 1998, que a fundamenta juridicamente: seu escopo, diz o texto da lei, é produzir e tratar dados brutos angariados nas avaliações e produzir inferências sobre o processo educacional e alocação de recursos dentro de um sistema educacional.

O que tal portaria fez não foi mais do que lançar ao plano da execução o que se previa no plano legislativo da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e da lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, respectivamente).

O sistema educacional é, evidentemente, uma previsão constitucional, cuja competência executiva se divide entre os diversos entes da federação. A avaliação de tal sistema, contudo, nasce do ente federativo e passa a integrar o rol das leis ordinárias que disciplinam políticas públicas. Assim o é que a Constituição Federal em seu artigo 211 trata que

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º **A União** organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão **mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados**, ao Distrito Federal e aos Municípios; (BRASIL, 1988, p. 32)

Enquanto a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) – lei nº 9394/96 – prevê que a competência para a aplicação do sistema avaliativo é do ente federativo da União, podem coexistir outros sistemas avaliativos como os de ordem estadual ou municipal.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

[...]

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; (BRASIL, 1996, p. 1)

Como política pública, o Enem testemunhou diversas gestões, desde Fernando Henrique Cardoso, seu fundador, até Michel Temer, passando pela regência de Lula e Dilma Roussef. Notadamente, quando uma competência consta da Constituição Federal, não se trata de uma política de governo que se possa atribuir a um sujeito específico, mas a uma política regida e mantida pelo próprio Estado.

A educação figura como prestação estatal – do infantil ao superior – de um direito social. Nesse sentido, como demanda social e como consequência da inclusão universal do estudante no Ensino Médio e sua progressão, é mister que o Ensino Superior possa acolher os egressos do Ensino Médio.

A realidade dos fatos, contudo, aponta para uma outra direção: o que se testemunha é, em verdade, uma universalização da educação, mas que, quanto mais próxima do Ensino Superior, mais seletiva, por isso, uma vez que o próprio texto constitucional universaliza os primeiros anos do Ensino ao passo que restringe o alcance do Ensino Superior em face da capacidade de cada um.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

[...]

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; [...] (BRASIL, 1988, p. 31)

Como política pública estatal, portanto, o Enem é antes um instrumento centralizado de mensuração de larga escala, ainda que segmentado por fases escolares, e que integra um rol de muitas outras avaliações, tal qual o Exame Nacional de Ensino superior (Enade) ou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

A intenção é fomentar uma fonte de dados fidedigna que permita identificar a qualidade geral da Educação Brasileira e, simultaneamente, apontar para a qualidade regional, ou seja, ao mesmo tempo em que permite o contorno estatístico macroeducacional, também permite que sejam analisados dados específicos em nível micro.

O ponto nevrálgico dessa política parece ser outro: uma vez identificadas, sanar as dificuldades depende antes de uma escolha política do que de uma educacional. Não raro, os resultados (mais do Enem do que de qualquer outro exame) parecem requerer maior atenção,

porque permitem responsabilizar a classe profissional dos educadores em vez de, de fato, alocar recursos no intuito de saná-los.

Contudo, se seu escopo fundamental era obter dados, a portaria nº 110 do INEP, de 04 de dezembro de 2002, tratou de acrescentar seu objetivo – e, por isso, atraiu tanta a atenção da população brasileira:

Art. 2º Constituem objetivos do ENEM/2003:

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação, com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II - estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho;

III – estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao Ensino Superior. (BRASIL, 2002, p. 1, grifo nosso).

Através de uma portaria, o Enem deixou de ser mero produtor de estatísticas para se tornar um verdadeiro processo seletivo para acesso ao Ensino Superior em instituições federais. E esse é o ponto que mais importa para os candidatos e pais de candidatos por todo o Brasil – o ingresso no Ensino Superior.

Dois anos mais tarde, em 2004, nasceu o Prouni – Programa Universidade para Todos, por meio da medida provisória (MP) nº 212. Se o ingresso através do Enem a instituições federais já era um objetivo alheio ao escopo da avaliação, a conversão desta MP na lei ordinária nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, vinculou o Enem à seleção de alunos que buscam aderir à política pública do Prouni, do Fies e do SisU.

Até o ano de 2008, o Enem destinou-se, majoritariamente, a ser um instrumento de avaliação da qualidade do Ensino Médio. Contudo, em 2009, o MEC ousou em suas intenções com o Enem, propondo que os dirigentes das IES aderissem ao Enem como exame unificado para acesso à Educação Superior. Assim, o documento que o MEC produziu tratou de dar contornos mais precisos às ambições de tal proposta:

I – servir como referência nacional para reestruturação dos currículos do Ensino Médio;

II – democratizar a concorrência às vagas de ensino superior, de modo a contribuir com a inserção de candidatos oriundos das classes trabalhadoras;

III - aumentar a eficiência na capacidade de recrutamento dos alunos, de forma a favorecer localidades menores e IV - produzir a migração dos alunos entre as regiões do Brasil. (BRASIL, 2009b, p. 2)

Se o Enem dava mostras de ser um instrumento de captação de dados eficiente, ele também consolidou-se, de modo que, em 2009, o Ministério da Educação, através da portaria INEP nº 109 de 27 de maio de 2009, tornou-o centro de diversas políticas públicas.

Dentre essas políticas, três sobressaem-se: o Prouni, o Fies e o Sisu. Contudo, outros programas sociais também se utilizam das pontuações obtidas no Enem para acessá-las, como o programa Ciência Sem Fronteiras e a obtenção de Certificação de Conclusão do Ensino Médio uma vez obtidos 450 pontos na média final da avaliação.

Esse estudo busca, contudo, analisar a proposta de redação do Enem como parte integrante do processo seletivo, no que tange ao ingresso no Ensino Superior, razão pela qual não se conferirá atenção aos programas sociais que não se destinem ao ingresso no Ensino Superior, ou seja, este estudo encontra seus limites no acesso às políticas públicas e programas governamentais de acesso ao Ensino Superior como são o Prouni, o Fies e o Sisu.

A normatividade de tais programas encontra-se estampada no artigo 2º da portaria acima citada:

Art. 2º Constituem objetivos do Enem:

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;

IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;

V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2009b, p. 1, grifo nosso).

Essa concepção fortaleceu-se o suficiente para que, ainda no mesmo ano, o MEC expedisse a Portaria INEP nº 807/2010, que fomenta uma forma jurídica para a proposta que se levava adiante. Assim, o Enem poderia ser utilizado como mecanismo único, alternativo ou complementar aos próprios exames de acesso.

Lançava-se, pois, o novo pilar do exame. Socialmente, o objetivo de avaliar a educação que se constrói no Ensino Médio seria uma possibilidade subsidiária do Enem, uma vez que uma nova função – mais imediata, não se nega – se levantava: o ingresso de todos os egressos do Ensino Médio ao Ensino Superior.

Não se nega também que o apelo social dessa nova função em muito ofusca seu primeiro objetivo, o de angariar dados. E não é para menos. Uma política de acesso ao Ensino Superior aberta para toda uma população carente de ensino parecia ser sinal de um tempo em que se buscava especializar mão de obra, ao mesmo tempo em que proliferavam universidades da rede privada pelo Brasil.

5.3 As funções acessórias – Prouni, Fies e Sisu

Embora a educação seja um direito fundamental, estampado e garantido pela Constituição Federal, o acesso a ele é seletivo e excludente. Deste modo, para atenuar essa exclusão, o MEC instituiu algumas políticas públicas que se converteram em programas sociais.

Dentre os programas que se destacam – e importam a esse estudo – três deles parecem mais dependentes do Enem: o Prouni, o Fies e o Sisu.

O Programa Universidade para Todos, Prouni, trata da oferta de bolsas de estudos, integrais ou parciais, para cursos de graduação, presenciais e sequenciais (como especializações, por exemplo), em IES da rede privada, mediante convênio com o Ministério da Educação.

O público-alvo do Prouni são os estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública, os quais, sem tal política, não poderiam cursar o Ensino Superior em uma faculdade da rede privada. A motivação das IES para firmar convênio é a isenção fiscal-tributária que as faculdades recebem.

Já o Fies trata, em complementaridade ao Prouni, de uma política pública convertida em programa social de apoio financeiro, que oferece crédito ao estudante quando matriculado em uma IES conveniada. A intenção é que o egresso do Ensino Médio possa financiar sua própria educação, quitando-a tão logo termine seu curso superior.

Hoje, é a lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010, que regulamenta o Fies. O mérito desse programa é a possibilidade de financiar todo o estudo a uma taxa de 3,4% por ano, ou seja, relativamente muito barato. O programa permite que, após a conclusão do curso, quite-se, em parcelas reduzidas (em compreensão de que o período entre a colação de grau e a

entrada no mercado de trabalho é um desafio que não deveria ser minado pela cobrança de um débito).

Já o Sisu, o mais cobiçado pelos estudantes egressos do Ensino Médio, é a forma pela qual o candidato, munido de uma pontuação final no exame do Enem, candidata-se a uma vaga em universidades federais públicas e estaduais conveniadas, como a USP e a UNESP.

Assim, como política pública, o Sisu foi regulamentado pela portaria normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010, que convocou as IES de competência federal a aderir ao Sisu como instrumento de ingresso, mas, que para não ferir a autonomia das IES, pudessem utilizá-lo de outras formas.

Nesse aspecto, todo o processo seletivo se dá através de uma plataforma digital a que o candidato tem acesso, submetendo sua pontuação a avaliação, junto aos demais concorrentes. Essa plataforma, juridicamente regulada pela portaria MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, nomeou o sistema como Sisu.

Art. 2º O Sisu é o sistema por meio do qual são selecionados estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior que dele participarem.

§ 1º O processo de seleção dos estudantes para as vagas disponibilizadas por meio do Sisu é autônomo em relação àqueles realizados no âmbito das instituições de ensino superior, e será efetuado exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem. (BRASIL, 2012, p. 01)

Assim, as IES que tenham a intenção de aderir ao Sisu podem fazê-lo de quatro maneiras possíveis: como fase única, até o preenchimento de vagas disponibilizadas constantes do edital de avaliação; como 1ª fase, combinada com um vestibular próprio da IES, que arca com o ônus de aplicar a avaliação; como instrumento de seleção única que compõe a nota final por meio da pontuação ponderada entre a nota obtida em vestibular próprio e a nota obtida na avaliação do Enem; e, como sistema subsidiário para completar as vagas remanescentes dos diversos cursos que não atingiram o total de alunos possíveis.

A portaria MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, também regulamenta a realização do Enem em duas versões anuais.¹¹ Em ambas as oportunidades, o candidato deverá se inscrever na Plataforma Digital Sisu, escolher até duas opções de cursos de ensino superior em duas IES¹² e informar a modalidade em que pretende concorrer.¹³

¹¹ A avaliação do Enem ocorre apenas uma única vez, ao final de um ano letivo, contudo, a plataforma é aberta duas vezes por ano, utilizando a pontuação do Enem imediatamente anterior.

¹² Pode ser na mesma IES ou em IES diferentes, inclusive de unidades federativas (estados) diferentes.

A Plataforma Digital Sisu permanece aberta durante 5 dias úteis, de segunda-feira à sexta-feira imediatamente seguinte, de modo que, à medida que o candidato vê a nota de corte da IES a que se submeteu oscilar, poderá trocar a IES ou o curso, até obter uma em que, na sexta-feira, quando se encerram as atividades da Plataforma Digital Sisu, permita o candidato ter sua nota aprovada.

A cada dia que se encerra, a Plataforma Digital Sisu oferece dados de pontuações e notas de corte parciais para que o candidato tome a decisão de modificar suas escolhas. Ao final dessa semana, cada IES pode organizar a recepção de seus novos alunos.

5.4 Habilidades e Competências em avaliação

A LDBEN (1996) cumpriu uma diversidade de papéis no que tange à educação. Como exposto anteriormente, ela é a pedra fundamental jurídica de toda uma concepção de ensino norteadora de um importante exame tanto para os alunos quanto para a Administração Pública.

Enquanto documento fundador, a LDBEN (1996) é o primeiro a anunciar um ensino médio voltado para habilidades e competências.

Porém, tal como ocorreu em relação à concepção de cidadania, a LDBEN não define o que são competências e habilidades. Tal abordagem educacional aparece estampada no texto da lei, mas nada consta sobre o que seriam tais conceitos.

Seção IV

Do Ensino Médio

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

(...)

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

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

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

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

¹³ A Plataforma Digital Sisu divide, logo na inscrição, os candidatos que participarão de ações afirmativas – candidatos que ganham até 1,5 salários-mínimos por integrante da família, aqueles declarados afrodescendentes, e aqueles que participam de ambas as modalidades.

(...)

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996, p. 32)

Por derradeiro, esperava-se que o PCN (2000) tratasse desta matéria como fonte subsidiária da LDBEN (1996). Não só não se verifica nenhuma menção mais detalhada nos PCN (2000) como nos deparamos com o mesmo silêncio quanto à definição do que é uma habilidade ou uma competência no PNE (2001).

Em vista disso, o ensino médio proposto neste plano deverá enfrentar o desafio dessa dualidade com oferta de escola média de qualidade a toda a demanda. Uma educação que propicie **aprendizagem de competências** de caráter geral, forme pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social.

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de **competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania** e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; **habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades**. (BRASIL, 2001, p. 25)

Como se pode ver, o documento recupera os valores da cidadania, como é diretriz fundamental: “cidadania”, “competências” e “habilidades” são conceitos utilizados com frequência em documentos oficiais, mas que não são determinados, definidos, descritos, enumerados ou idealizados.

Essa discussão, portanto, cabe à Ciência da Educação.

A Educação por Habilidades e Competências tem, por pioneiro, Philippe Perrenoud. Sociólogo, o suíço dedicou sua vida acadêmica a tratar de Ensino por Competências, abordagem de ensino-aprendizagem assimilada pelos PCN (2001). Em *Construir competências desde a escola*, Perrenoud (1999) traça um raciocínio do que seria uma educação por competências e habilidades.

Segundo o suíço, uma competência trata da elaboração de esquemas mentais a partir de conhecimentos tanto formais como não-formais. O autor não separa o julgamento de uma situação e o conhecimento para a formatação de um esquema. Por conseguinte, o autor considera a vivência e a experiência como fatores fundamentais para a produção de tais esquemas.

Uma competência, por conseguinte, na visão do autor, não é uma resposta automática pré-programável, uma vez que tais esquemas resultam de um processo cognitivo interno do indivíduo. Perrenoud (1999) salienta, ainda, que a mera interiorização não é suficiente para formar uma competência.

Uma competência, portanto, requer que a assunção de uma postura reflexiva diante de experiências que se reiteram e podem, por sua vez, modificar ou excluir esquemas para a elaboração de um esquema mais adequado, como coloca Perrenoud (1999, p. 7)

A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos¹⁴ em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. No ser humano, com efeito, os esquemas não podem ser programados por uma intervenção externa. Não existe, a não ser nas novelas de ficção científica, nenhum "transplante de esquemas". O sujeito não pode tampouco construí-los por simples interiorização de um conhecimento procedimental. Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva. (PERRENOUD, 1999, p. 7)

O autor é enfático em diversos momentos da obra ao salientar que uma Competência não nasce espontaneamente. É importante que a prática seja analisada a partir de certos conteúdos, e, nesse aspecto, o autor desmistifica o mito de que uma Educação por Competências abandone os conteúdos escolares. Em verdade, a intenção do autor é aprofundar a vivência junto a tais conteúdos. Por isso, ele fala em aprendizados construídos e não em aprendizados virtuais:

As potencialidades do sujeito só se transformam em competências efetivas por meio de aprendizados que não intervêm espontaneamente, por exemplo, junto com a maturação do sistema nervoso, e que também não se realizam da mesma maneira em cada indivíduo. Cada um deve aprender a falar, mesmo sendo geneticamente capaz disso. As competências, no sentido que será aqui utilizado, são aquisições, aprendizados construídos, e não virtualidades da espécie. (PERRENOUD, 1999, p. 20)

Já Perrenoud (1999) rejeita a simplificação de que uma Competência pode ser reduzida a um mero esquema formal. Para o autor, um esquema é uma abstração de uma totalidade de conteúdos, vivências e julgamentos, e o ato de mobilizá-lo requer diversas outras

¹⁴ Novamente, o autor não explica o que é recursos cognitivos em sua obra.

atividades que vão muito além da mera aplicação do conhecimento escolar. Nesse sentido, reflete:

Uma competência seria, então, um simples esquema? Eu diria que antes ela orquestra um conjunto de esquemas. Um esquema¹⁵ é uma totalidade constituída, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca da informações pertinentes, formação de uma decisão, etc. (PERRENOUD, 1999, p. 25)

Perrenoud (1999), principal referência na Educação por Competências, trata do que seja uma Competência, contudo, quando se trata de definir uma Habilidade, o conceito parece ser menos preciso. A primeira referência que o autor faz é a de que uma Habilidade também poderia ser um hábito, assim, quando se trata de um conhecimento que é mobilizado automaticamente, sem o julgamento, então, estamos diante de uma Habilidade: “A partir do momento em que ele fizer "o que deve ser feito" sem sequer pensar, pois já o fez, não se fala mais em competências, mas sim em habilidade ou hábitos. (PERRENOUD, 1999, p. 28)”.

O autor coloca a Habilidade como uma sequência operacional, de modo que o julgamento de uma situação já está incluído no esquema adquirido e não requer uma nova avaliação ou uma nova mobilização do saber.

Em um certo sentido, a habilidade é uma "inteligência capitalizada", uma seqüência de modos operatórios, de analogias, de intuições, de induções, de deduções, de transposições dominadas, de funcionamentos heurísticos rotinizados que se tornaram esquemas mentais de alto nível ou tramas que ganham tempo, que "inserem" a decisão. (PERRENOUD, 1999, p. 30)

O autor, por fim, salienta não haver um limite rígido ou claro entre uma competência e outra competência, tampouco entre uma competência e uma habilidade. Pode ocorrer, por exemplo, de uma competência ser apenas uma habilidade dentro da formatação de uma outra competência, da mesma forma como pode ocorrer de uma habilidade ser uma competência em face de uma situação que requeira menos esforço ou dedicação para ser resolvida.

¹⁵ Eis aqui uma definição do que seria um esquema, contudo, o autor não a conclui, de modo que um esquema mental é uma totalidade constituída que sustenta uma ação e que envolve diversos outros esquemas. A definição encontrada pelo autor não encontra fim.

A título de exemplo, como será descrito abaixo, a habilidade 22, relativa à Competência 7, respectivamente, da Matriz de Referências de *Língua Portuguesa, seus Códigos e suas Tecnologias* se convertem, dentro da matriz de correção da proposta de redação do Enem, na competência III e IV. Observe:

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos. (BRASIL, 2015, p.3)

Competência III - relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. (BRASIL, 2015, p. 2)

Perrenoud (1999) coloca que os contextos são diversos e as intenções são diferentes, razão pela qual existe uma intercambialidade entre Competências e Habilidades. Por isso, afirma que um esquema mental não está, portanto, completo ou rigidamente finalizado. Um esquema é sempre suscetível a mudanças, alterações, ampliações, reduções, e até mesmo extinções em favor de outro esquema.

Nenhum recurso pertence, com exclusividade, a uma competência, na medida em que pode ser mobilizado por outras. Dessa forma, a maioria de nossos conceitos é utilizável em muitos contextos e está a serviço de muitas intenções diferentes. Ocorre o mesmo com parte de nossos conhecimentos, nossos esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (PERRENOUD, 1999, p. 30)

O edital nº 92 do Enem, datado de 2015, publicado no Diário Oficial da União, no dia 18 de maio de 2015, traz, em seu bojo, a menção a Habilidades e Competências (novamente, não se define o que são) nos anexos 2 e 4.

No anexo 2, estabelece-se a Matriz de Referência do Eixo Cognitivo que abaliza o Enem, e, em seguida, apresenta-se uma matriz de referência para cada área do conhecimento escolar, a começar pela Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

No anexo 4, encontra-se a Matriz de Referência para a Redação.

Embora o edital não apresente definição quanto a Competências e Habilidades, o Inep (2000) oferece uma que em muito recupera Perrenoud (1999), como veremos a seguir. Para o Inep (2000) a competência é uma modalidade da inteligência que cada um utiliza para estabelecer relações entre o que somos e o que queremos conhecer. O mesmo documento ainda conceitua uma habilidade como uma competência imediata.

O Inep (2000) também recupera a visão de Perrenoud (1999) no que tange à rearticulação entre esquemas mentais que não estão finalizados:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades¹⁶ decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. A Matriz pressupõe, ainda, que a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola. O aluno deve, portanto, demonstrar, concomitantemente, possuir instrumental de comunicação e expressão adequado, tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, mesmo, para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura. A partir das competências cognitivas globais, identificou-se o elenco de habilidades correspondentes, e a matriz assim construída fornece indicações do que se pretende valorizar nessa avaliação, servindo de orientação para a elaboração de questões que envolvam as diferentes áreas do conhecimento. Busca-se, dessa maneira, verificar como o conhecimento assim construído pode ser efetivado pelo participante por meio da demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante de situações-problema que se aproximem, o máximo possível, das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo. (INEP, 2000, p.06)

Perrenoud (1999) é o primeiro crítico da avaliação a partir de uma abordagem de Ensino por Competências. Para o autor, o conhecimento é mais adequado à mensuração do que a competência. Essa dificuldade se dá porque uma competência somente pode ser avaliada a partir de uma situação problema e da observação atenta de um professor. Uma Educação por Competências não parece ser o tipo de abordagem que se adéqua ao Enem.

Tentei anteriormente demonstrar que: a escola continua pensando os aprendizados em termos de conhecimentos por ser o que melhor domina; a escola teme a abordagem por competências por causa dos questionamentos a respeito da transposição, do planejamento, dos contratos didáticos tais como costumam funcionar; é mais fácil avaliar os conhecimentos de um aluno do que suas competências, pois, para apreendê-las, deve-se observá-lo lidando com tarefas complexas, o que exige tempo e abre o caminho á contestação. (PERRENOUD, 1999, p. 16)

O sociólogo ainda complementa seu estudo (1999) questionando o valor das avaliações e a formatação dela. O autor elenca que o professor tem dificuldade de abrir mão

¹⁶ Perrenoud (1999) não se refere às habilidades como tendo a função de aperfeiçoar as Competências.

da avaliação tradicional (“lápiz-papel”, em sua obra), porque perderia seu poder de barganha sobre o comportamento ético do aluno.

Perrenoud (1999) coloca que muito da prática escolar se sustenta na legitimidade de um poder do professor sobre o aluno, e que a avaliação se torna um instrumento de coerção fundamental, em face do medo de perdê-lo. A terceira razão é que, diante de uma ampla grade curricular, a avaliação tradicional é o instrumento mais fácil de aferição.

O autor, diga-se de passagem, condena o “fim em si mesmo” das avaliações do tipo “lápiz-papel”, ou seja, avaliações reduzidas às formalidades documentais características da folha de papel impressa.

Ora, não é disso que trata o Enem? Não se trata de uma avaliação que revela, no plano sociopolítico, uma barganha de interesses e ideologias, cuja arena, demonstraremos em breve, será a redação do Enem.

Mesmo não sendo objeto desse estudo, apenas a título de contradição entre a abordagem educacional da Educação por Competências e as avaliações do Enem, vale observar a posição de Perrenoud (1999) acerca da conversão da abordagem educacional da qual é patrono e a sua redução a provas tradicionais. Perrenoud (1999) não acredita que a avaliação tradicional, como as escolares ou a do Enem, possa aferir Competências. Em suma, o autor alega que não se pode avaliar esquemas mentais, por eles serem internos, por suas combinações dependerem das situações a que os alunos foram apresentados ao longo de sua formação, e finalmente por não ser possível saber como o professor mediou a recepção desses conteúdos. Como esquemas mentais, habilidades e competências não estão completamente finalizados, não se pode cobrá-los em avaliação como se estivessem.

O autor defende que é necessária uma reforma do sistema educacional, principalmente, no que se refere ao sistema avaliativo. Uma Educação por Competência exige a reformulação do sistema avaliativo para que seja possível formar conhecimento mesmo em situação de avaliação, e não apenas se conduzir a uma resposta correta.

Se a abordagem por competências não transformar os procedimentos de avaliação - o que é avaliado e como é avaliado — são poucas as suas chances de "seguir adiante". Melhor seria reformar simultaneamente os programas e os procedimentos de avaliação. Isso deveria ser automático, porém não costuma ser feito: chega a ser excepcional ver um sistema educacional repensar, ao mesmo tempo, a avaliação e os programas, por isso envolve outros especialistas, outras comissões, conforme outros calendários. A abordagem por competências remete para qual sistema de avaliação? Não se trata apenas de pensar uma avaliação formativa, mesmo que indispensável em uma pedagogia das situações-problema ou em processos de projetos. Quando aprendem de acordo com esses processos, os alunos estão,

forçosamente, em situação de observação formativa, sendo levados a confrontar suas maneiras de fazer e de dar-se mutuamente. Nesse caso, a avaliação não diz respeito ao adquirido, mas aos processos em curso, conforme uma seqüência de sucessivas interações, explicações e hesitações. **É impossível avaliar competências de maneira padronizada.** Desse modo, deve-se desistir da prova escolar clássica como paradigma avaliatório e renunciar à organização de um "exame de competências", colocando-se todos os "concorrentes" na mesma linha de largada. As competências são avaliadas, é verdade, mas segundo situações que fazem com que, conforme os casos, alguns estejam mais ativos do que outros, pois nem todo mundo faz a mesma coisa ao mesmo tempo. Ao contrário, cada um mostra o que sabe fazer agindo, raciocinando em voz alta, tomando iniciativas e riscos. Isso permite, quando necessário e para fins formativos ou certificativos, estabelecer balanços individualizados de competências. (PERRENOUD, 1999, p. 80)

5.5 As matrizes da área de Linguagens e códigos

Como foi colocado anteriormente, o edital do Enem, de 2015, foi publicado no Diário Oficial da União, em 18 de maio do mesmo ano. Na portaria nº 92, encontramos a Matriz Curricular que apresenta as competências e habilidades dos Eixos cognitivos, válidas para todas as áreas do conhecimento, tanto quanto a matriz referente à proposta de redação.

Como se trata do Eixo Cognitivo, estão descritas as competências que cada candidato deve ter adquirido ao longo do Ensino Médio, pois são consideradas competências globais.

A primeira das competências trata do uso de linguagens:

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa. (BRASIL, 2015, p.1)

Como sugere tal competência, o edital estipula o idioma nativo, os idiomas inglês e espanhol como línguas, referindo-se à matemática, à ciência e às artes como linguagens. Nesse diapasão, o foco de tal competência volta-se para o domínio da norma culta da Língua Portuguesa, ou seja, a competência I recupera a Língua Portuguesa a partir da sua normatividade, o que não ocorre com as Línguas estrangeiras. Não se cobra do candidato o domínio exclusivo da norma culta quando se trata das línguas estrangeiras, como se verá.

O segundo Eixo Cognitivo ancora-se na necessidade de compreender fenômenos naturais e sócio-históricos, o que se torna possível por meio dos recursos que as diferentes linguagens oferecem para a sua descrição e expressão.

Enquanto a primeira competência trata do domínio das linguagens, a segunda coloca as demais disciplinas como conhecimento de mundo necessário para lastrear a linguagem que se busca instrumentalizar.

A terceira competência global do Eixo Cognitivo trata da resolução de situações-problema. Tal competência – em qualquer situação – propõe a resolução de questões que nascem do cotidiano imediato. A competência recupera as situações-problema que, na avaliação do Enem, convertem-se em enunciados-problemas. De todas as competências, essa evidencia a ligação com a definição de competências anteriormente definidas.

II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. (BRASIL, 2015, p. 2)

Como competência IV do Eixo Cognitivo, a Matriz pressupõe que, em todas as áreas, seja possível construir uma argumentação, ou seja, que o candidato se mostre capaz de articular conceitos, formular hipóteses, realizar deduções, fazer inferências, construir modelos representativos ou mentais, e realizar atividades e operações imprescindíveis para fundamentar uma argumentação sólida que se justifique frente a uma realidade:

IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. (BRASIL, 2015, p. 1)

De acordo com a última competência global do Eixo Cognitivo, o candidato deverá ser capaz de elaborar propostas para a intervenção na realidade imediata, a partir da mobilização de conhecimentos específicos de todas as áreas. Dessa última competência, origina-se um traço curioso que em muito interessa a essa tese: solucionar problemas compromete o candidato em relação à solidariedade humana e ao respeito a valores humanos que considerem a diversidade sociocultural.

Por fim, o limite dos DH evidencia-se ao candidato, no edital, pela primeira vez. E dele emanará toda uma confluência reflexiva das possibilidades do ensino e da coerção que, em muito, influenciará as escolhas argumentativas do candidato quando da proposta de redação.

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (BRASIL, p.1)

Além da Matriz Global dos os Eixos Cognitivos que orienta toda a prova, consta dos documentos editalícios do Enem uma matriz mais específica: a Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, logo após a matriz de Eixos Cognitivos, que traz, em seu âmago, um rol de Competências e as Habilidades que cada uma pressupõe. As habilidades, como vimos, revelam o nível de apropriação do candidato na formatação de uma dada competência.

O que se depreende, contudo, é que foram definidas Competências e Habilidades para todas as linguagens, muitas das quais nem mesmo serão objeto de estudo nessa dissertação.

A primeira parece não tratar de um conteúdo em específico. Seu enunciado trata, primeiramente, pelo menos no que se refere às intenções declaradas, de afirmar o caráter instrumental das tecnologias de comunicação. A preocupação não é com algum saber formal tradicional. Destaca-se, ao contrário, a importância de se ter domínio de um meio de comunicação que permita ao candidato incorporar os conteúdos pressupostos aos ambientes sociais e laborais.

Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
 Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.
 H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.
 H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.
 H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.
 H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação. (BRASIL, 2015, p. 2)

Outras tantas competências – como a 2, a 3 e a 4 – referem-se aos conteúdos de Educação Artística e da Educação Física, por meio da apresentação de habilidades que, futuramente, serão retomadas nos cadernos voltados para as questões objetivas do Enem:

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.
 H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística. (BRASIL, 2015, p.2)

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos. (BRASIL, 2015, p. 3)

Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos. (BRASIL, 2015, p. 3)

Vale ressaltar que as competências que acabamos de citar focalizam a importância de se respeitar as diversidades de natureza individual ou aquelas relativas aos modos de constituição de diferentes grupos.

De maior importância são as demais competências e habilidades, porque, efetivamente, mantêm alguma conexão com a textualidade, com o estudo do texto ou, subsidiariamente, com a produção de texto.

Observamos, no entanto, a existência de um descompasso entre a Competência 5 e as Habilidades 15, 16 e 17. As Habilidades têm como referência o texto literário de natureza verbal e/ou os textos literários que ganham expressão em outros sistemas semióticos?

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional. (BRASIL, 2015, p. 3)

A Competência 6 oferece traços significativos sobre a concepção de língua assumida pelos organizadores do Enem. A construção do enunciado coloca a necessidade de usar sistemas simbólicos com apreensões cognitivas e inteligíveis, que podem ser articulados ou não na construção de sentidos, com a finalidade promover comunicação, veiculação de informação, enfim, de tornar possível a manifestação do pensamento.

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional. (BRASIL, 2015, p. 3)

A Habilidade 18 trata, entretanto, de aspectos textuais em relação à progressão temática. Quando se pensa nessa habilidade quanto às línguas naturais como o Português – língua materna –, o aluno linguisticamente competente seria capaz de selecionar diversos elementos linguísticos textuais, a fim de marcar a coesividade do texto como um todo, articulando as suas partes, o que, por fim, confere unidade ao próprio texto.

A habilidade 18 pressupõe que o candidato use recursos coesivos, sem perder de vista as diversas formas de organização textual.¹⁷

A Competência linguística de área 7 trata da interpretação e da possibilidade de se confrontar posições diferentes, desde que mediadas por linguagens específicas. Tal competência sustenta-se, novamente, pela percepção de que falamos em gêneros – não tipos textuais –, recursos verbais e não verbais quando tratam de comportamento e hábitos humanos:

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

¹⁷ Durante a leitura de diversos textos editalícios ou de diretrizes curriculares, observamos que não se define a abordagem que subjaz ao termo “gêneros”. Ficamos sem saber se se parte de gêneros discursivos ou de gêneros textuais.

H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.
 H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras. (BRASIL, 2015, p.4)

Por último, tal habilidade também requer que o candidato possa relacionar textos, e expressar opiniões. O confronto de pontos de vista diferentes é um dos pilares da democracia e da cidadania, e, portanto, tal habilidade não poderia permanecer alheia a candidato de qualquer avaliação. Novamente, no capítulo 5, discutir-se-á o fato de que a liberdade de pensamento não é uma possibilidade dentro dos limites da proposta de redação.

Nessa competência, a Habilidade 23 trata da capacidade de um candidato de reconhecer para quem o texto foi produzido, com base em sua organização. Assim, as estratégias que cada produtor de texto utiliza na defesa de seu ponto de vista consolida-se como uma importante Habilidade, inclusive, na proposta de redação.¹⁸

A Competência 8 refere-se, particularmente, à Língua Portuguesa. Acreditamos que seria possível formular a seguinte pergunta: como o Enem abre caminho para a análise e uso de diferentes variantes?

A Competência de área 9 busca orientar o estudo do texto para identificar como as tecnologias influenciam o desenvolvimento do homem em sociedade e a produção do conhecimento.

Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

31(BRASIL, 2015, p.4)

¹⁸ Nesse aspecto, essa habilidade, nos limites da proposta de redação do Enem, torna-se a competência III – “Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.”

Por que as tecnologias da informação têm impacto na comunicação na vida pessoal e social, bem como influenciam a competência linguística do candidato, a Habilidade 28 espera que ele seja hábil para reconhecer as modificações que a tecnologia produz.

Segundo a Habilidade 29, trata-se de identificar as tecnologias que subjazem ao manto do texto por meio das marcas textuais que tornam possível recuperá-las. Por fim, a habilidade 30 descreve o que se espera de um egresso do Ensino Médio: que seja capaz de relacionar tecnologias de comunicação com o desenvolvimento das sociedades a partir do conhecimento que produz e dos que circulam livres pela rede.

6 CAPÍTULO 2 – DH EM JOGO

6.1 O que são DH para a ONU

Doutrinariamente, as Ciências Jurídicas parecem melhor contribuir com a definição do que é um DH com maior propriedade do que o faria uma abordagem a partir do conceito de Formação Discursiva aos moldes do que propõe a AD.¹⁹

Neste intento, como apregoam as mais diversas cartas da ONU, inclusive como abertura do portal das Nações Unidas, em 2018, “os direitos humanos são direitos inerentes a cada pessoa simplesmente por ela ser um humano”.

Neste sentido, a formalização do que são DH costuma estampar-se em tratados e acordos de Direito Internacional. A intenção principal de tais tratados e acordos é proteger os direitos de indivíduos ou de grupos de indivíduos contra ações ou omissões de governos.

A condição de humanidade, portanto, requer que os DH se revistam de algumas características. Primeiramente, os DH fundamentam-se no respeito à dignidade humana e no valor intrínseco a cada pessoa. Observe-se que o primeiro valor trata da dignidade e não da vida, como costuma ser estereotipado.

Por atingir os anseios e a vulnerabilidade do homem, os DH destinam-se a todo aquele que se identifica como humano, alcançando-o, esteja onde estiver. Por isso, diz-se que os DH são universais, aplicados indistintamente e contra qualquer discriminação.

Por se tratar dos direitos ligados à humanidade de cada um, tais direitos são inalienáveis, ou seja, não podem ser negociados, vendidos nem comprados – não se pode negociar, portanto, a própria liberdade para quem quer que possa pagar por ela. O que pode ocorrer são meras restrições motivadas, justificadas e amparadas por lei e pelo devido processo legal e pelo direito de defesa.

Os DH são indivisíveis, unos, e inter-relacionados de tal maneira que se vinculam uns aos outros, não sendo possível respeitar apenas alguns DH e outros não, de modo que o desrespeito a um DH implica ofensa a outros DH, e a todo o grupo de DH, razão pela qual todos têm igual importância.

¹⁹ O conceito de Formação Discursiva será recuperado em momento oportuno, quando for necessário identificar e localizar aspectos ideológicos dentro de produções textuais. Aqui, importa meramente o conteúdo instrumental do que é um DH.

6.2 A livre manifestação do pensamento como DH

Como anteriormente visto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos está na origem das diversas gerações de DH que viriam a ser reconhecidos nas décadas seguintes. Em 10 de dezembro de 1948, quando o documento ganha notoriedade pública, diversos direitos intrínsecos à humanidade ganham algum status jurídico. Um deles é a liberdade de expressão e manifestação do pensamento. O artigo 18 da Declaração dos Direitos Humanos elenca que:

Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular. (DUDHC, 1978, p. 1)

Por corolário e em decorrência da liberdade de pensamento, a Declaração apresenta nos artigos 19 e 20:

Toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

Toda pessoa tem direito à liberdade de reunião e associação pacíficas. (DUDHC, 1978, p. 1)

Os anseios da Declaração Universal dos Direitos Humanos foram positivados, ou seja, passaram a integrar o ordenamento jurídico brasileiro por meio da Carta Constitucional, no rol do artigo 5º. Portanto, a liberdade de expressão e manifestação do pensamento é um direito fundamental, ancorado na dignidade da pessoa humana, sendo baluarte do Estado de Direito que o Brasil busca ser:

TÍTULO II

Dos Direitos e Garantias Fundamentais

CAPÍTULO I

DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

(...)

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p.6)

O direito de expressão e manifestação de pensamento visa à plena realização da pessoa humana, bem como à sua segurança para que, a partir das escolhas e convicções – morais, religiosas, políticas, sociais, econômicas, educacionais, etc. –, possa manifestá-las sem ser coagido ou cerceado. Viver requer a possibilidade de manifestação das escolhas que se faz durante a vida.

Decorrente dessa multiplicidade de correntes, a liberdade de pensamento e a sua manifestação garantem vocalização a cada pessoa, fato que fundamenta o poder popular do qual emerge o Estado de Direito. O que se pleiteia com esse direito é que nenhum cidadão possa ser reprimido por aquilo que pensa. A avaliação da redação do Enem reviu esse direito por uma outra ótica, como melhor se explanará no tópico a seguir.

Se a liberdade de pensamento e a sua livre manifestação viabilizam a participação política e permitem a associação entre aqueles que similarmente pensam e se manifestam, tal direito é humano porque é prerrogativa da cidadania e da democracia.

A contemporaneidade, portanto, concebe a liberdade de pensamento e a sua manifestação como um direito fundamental, a fim de proteger aqueles que emitem informações, opiniões, pareceres, críticas ou qualquer manifestação sobre o que quer que seja.

A liberdade de pensamento e a livre manifestação, portanto, pertencem a uma esfera global de direitos que interagem a partir dos direitos de comunicação, ou seja, desde uma ampla gama de direitos que envolvem o direito de informar, de ser informado, de organizar os meios de comunicação, de antena.²⁰ de resposta quando ofendido em canais de comunicação, de liberdade de reunião e associação e assim por diante. Todos, novamente, constantes do rol dos direitos fundamentais do artigo 5º:

- V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;
- VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;
- IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;
- XIII - é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer;
- XIV - é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional; (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p.6)

²⁰ No Brasil, o direito de antena trata do direito de transmitir informações. Não se trata, propriamente, do conteúdo, mas de poder veicular qualquer tipo de informação por ondas eletromagnéticas seja para transmiti-las, seja para captá-las.

Como anteriormente visto, mesmo sendo DH, a liberdade de pensamento e a livre manifestação não são absolutos e podem ser restringidos em caso de colisão com outros Direitos Humanos e Fundamentais.²¹

Acerca da restrição do direito de pensamento e liberdade de expressão, dispõe Fernandes (2011, p. 279):²²

Nesses termos, para a doutrina dominante, falar em direito de expressão ou de pensamento não é falar em direito absoluto de dizer tudo aquilo ou fazer tudo aquilo que se quer. De modo lógico-implícito a proteção constitucional não se estende à ação violenta. Nesse sentido, para a corrente majoritária de viés axiológico, a liberdade de manifestação é limitada por outros direitos e garantias fundamentais como a vida, a integridade física, a liberdade de locomoção. Assim sendo, embora haja liberdade de manifestação, essa não pode ser usada para manifestação que venham a desenvolver atividades ou práticas ilícitas (antissemitismo, apologia ao crime etc...)” (FERNANDES, 2011, p. 279).

Não se defende a liberdade de pensamento e de livre manifestação como direito absoluto. A existência de limitações a tal liberdade justifica-se pela necessidade de conciliar o maior número de direitos fundamentais possíveis ao maior número de sujeitos possíveis, de modo que ainda permaneçam harmonizados e seguros de dignidade humana.

6.3 A natureza jurídica de um DH

As jusfilósofas Flávia Piovesan e Daniela Ikawa (2009) apontam que qualquer ordenamento jurídico é, por si só, uma rede axiológica harmônica cuja essência compreende um senso de ética e um senso de justiça. O núcleo de estudo sobre o qual ambas as doutrinadoras se centram é o núcleo pétreo dos direitos e garantias fundamentais centrados na dignidade da pessoa humana.

A direção que as autoras tomam é a de colocar como Direitos Fundamentais, no plano do Direito Brasileiro, aquilo que, no plano do Direito Internacional, se nomeia como DH. Assim, a amplitude do que é um DH é muito mais abrangente do que a de um Direito Fundamental (DF).

²¹ São classificados como fundamentais aqueles Direitos Humanos (sem validade em território nacional) que são acolhidos pela Constituição Federal (e que tem validade dentro do Brasil). Um que migra “do plano ético para o jurídico” quando são encarnados por princípios acolhidos pela Carta Constitucional. (BARROSO, 2008, p. 352)

²² Fernandes (2011) é importante jurista de Direito Constitucional, no Brasil, responsável por diversas obras que tocam a Direitos Humanos, Direitos Fundamentais e Direito Constitucional.

Ainda assim, mesmo compreendendo ser o DH mais abrangente que um DF, as leis brasileiras, colocam as doutrinas, são insuficientes para concretizá-los. É nesse sentido que elas apontam a necessidade de um comportamento ético, ou seja, um suporte extralegal, que se infiltraria pelos veios do ordenamento jurídico para ganhar representatividade e eficácia social. O comportamento ético, portanto, é a maneira a partir da qual os DF devem ser lidos, de modo que, eticamente, um DH nunca poderia ser invocado para assumir uma posição contra um DF, por exemplo.

Os Direitos e Garantias fundamentais foram inseridos, pela Constituição Federal de 1988, no rol de cláusulas pétreas, ou seja, um núcleo de proteção ao homem que não pode ser modificado ou reformado, podendo apenas ser ampliado – mais Direitos é melhor que menos Direitos.

O próprio preâmbulo da Constituição Federal de 1988 do Brasil, embora não faça lei, fundamenta a ótica pela qual as leis e normas deverão ser lidas:

“Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e na ordem internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil”. (BRASIL, 1988)

Juridicamente, no texto constitucional, os DH assumem formas específicas conforme suas espécies, o que torna a CF de 1988 uma espécie de mapa topológico de DH incorporados ao ordenamento jurídico brasileiro. O título II, nos artigos 5º ao 17º por exemplo, trata dos Direitos e Garantias fundamentais. Divididos em capítulos, tais artigos tratam de Direitos e Deveres individuais e coletivos, dos Direitos Sociais, da Nacionalidade, dos Direitos Políticos e dos Partidos Políticos.

Doutrinariamente, Alexandre de Moraes (2006), ministro do Superior Tribunal Federal à época da realização desta pesquisa, aponta como direitos individuais e coletivos aqueles que correspondem ao conceito de pessoa humana e sua personalidade, exemplificado pelo direito ao nome, à honra e à liberdade, bastando apenas o Estado abster-se de qualquer atividade.

Sua doutrina caracteriza como Direito Social aquele que, em oposição às liberdades individuais e coletivas, o Estado tem obrigação de realizar alguma atividade a fim de prover melhorias na condição de vida daqueles que não podem se prover – os hipossuficientes – a

fim de atingir a igualdade material e social, tais como a saúde, a educação, à segurança e, como direito da mulher, o da amamentação.²³

Caracteriza o doutrinador como Direitos de Nacionalidade aquele que nasce do vínculo jurídico e político que conecta uma pessoa ao Estado brasileiro ou a onde quer que nasça. Tal vínculo importa porque apenas aqueles que detêm vínculos de nacionalidade podem exigir proteção estatal dos direitos sociais e a obrigações impostas pela lei. De acordo com Moraes (2006), Direitos Políticos são o conjunto de regras que tratam das formas por meio das quais a soberania popular age e se organiza.

Moraes (2006) termina sua classificação apontando que os direitos relacionados aos Partidos Políticos são aqueles que tratam dos instrumentos necessários à preservação do Estado de Direito brasileiro, prezando pela autonomia partidária e pela liberdade para promover a representação social em um sistema eleitoral.

Uma vez que DH são mais abertos que DF, o legislador previu a entrada de certos DH como DF, ainda que não escritos na constituição no texto do § 2º do artigo 5º da CF de 1988: “Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte”.

Localiza-se aí, portanto, a maneira pela qual DH entram para o ordenamento jurídico brasileiro: mais do que da vontade expressa do legislador, eles nascem do regime democrático, dos princípios de Direito, e dos tratados internacionais do qual o Brasil faça parte – o que inclui aqueles emitidos pela ONU.

²³ Importa, a esta tese, essa importância constitucional da amamentação, para fins de direito da mulher, muito embora se questione se a proteção à amamentação também não seria um direito da criança. Para este estudo, embora se compreenda que seja um direito e proteção para ambos, apenas aquilo que tocar ao direito da mulher é que será invocado.

6.4 Históricos e Marcos

DH são todos aqueles que permitem participar com plenitude da vida social, constituindo todas as prerrogativas que emanam da pessoa humana para que seja possível ter e sustentar uma vida digna.²⁴

O rol dos DH tem uma função singular: garantir (ao menos em abstrato) que arbitrariedades, autoritarismos e abusos de poder por parte de um Estado sejam coibidos, e, simultaneamente, orientar o próprio Estado a satisfazer certos anseios e necessidades que são intrínsecos ao humano.

6.4.1 A Declaração Universal dos Direitos dos Homens e do Cidadão - DUDHC

O ano de 1789 fora um marco para a história dos DH. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (DUDHC) marca a extinção do Absolutismo e de toda sua herança monárquico-cortesã para referenciar uma época em que se ventilavam novos ares no que tange ao reconhecimento do que é humano e ao tratamento que a ele se destina. Como coloca Lefebvre (1966).

Entre a Inglaterra constitucionalista e o continente despótico, os característicos da monarquia francesa colocavam-na numa posição intermediária: não partilhava o poder com a aristocracia, como na Grã-Bretanha; não lhes abandonava os camponeses, como na Prússia e na Rússia; conservando-lhes seus privilégios, deixavam ao mesmo tempo formigar os enobrecidos e aumentar a burguesia. Tendo a monarquia, no tempo de Luis XIV, se tornado absoluta, centralizadora e burocrática, parecia que nada agitaria mais sua supremacia, e a submissão da nobreza parecia definitiva. Na realidade, a reação aristocrática caracterizou o século XVIII, assim como a ascensão da burguesia: ela não pensou em recorrer às armas e foi por processos burgueses – a oposição das cortes supremas e o apelo à opinião – que criou embaraços e destruiu a autoridade do rei. A nobreza de espada, de origem duvidosa, apesar de suas pretensões, não ficou atrás e os “oficiais” aderiram porque os intendentess pouco a pouco iam retirando deles a administração local. (LEFEBVRE, 1966, p. 96)

Não obstante, no seu próprio preâmbulo, a Declaração levanta um novo paradigma de governo que confronta o *Ancien Regime*:

²⁴ Este capítulo apresenta uma síntese da origem dos Direitos Humanos, bem como busca explicar sua natureza, os quais, em se tratando de Direitos Humanos como critério de avaliação da proposta importa conhecer à luz da ciência jurídica. Nesse sentido, quando dois Direitos Humanos entram em colisão, é necessário optar, fundamentadamente, por um deles, sem que se deslegitime o outro. Por isso, ao final desse capítulo, também será apresentado como resolver esse impasse (fundamental para identificar o ponto de vista correto que o candidato deve ter na defesa do ponto de vista em sua redação avaliativa) a partir da perspectiva de dois juristas Hesse e Dworkin.

Os representantes do povo francês, reunidos em Assembléia Nacional, tendo em vista que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos Governos, resolveram declarar solenemente os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem, a fim de que esta declaração, sempre presente em todos os membros do corpo social, lhes lembre permanentemente seus direitos e seus deveres; a fim de que os atos do Poder Legislativo e do Poder Executivo, podendo ser a qualquer momento comparados com a finalidade de toda a instituição política, sejam por isso mais respeitados; a fim de que as reivindicações dos cidadãos, doravante fundadas em princípios simples e incontestáveis, se dirijam sempre à conservação da Constituição e à felicidade geral. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789)

Lefebvre (1966) colocará os efeitos corolários da nova Constituição pela qual a DUDHC infiltrou-se.

Em todo caso, na noite de 4 de agosto, a Assembleia [constituente francesa] realizou em princípio a unidade jurídica da nação, suprimiu, com o regime feudal, a soberania da aristocracia nos campos, e esboçou a reforma das finanças da Igreja. Desentulhando o terreno, ela pode abordar a discussão da Declaração que, iniciada em 20 de agosto, foi terminada sem interromper, no dia 26. Proclamando a liberdade, a igualdade e a soberania nacional, este texto constituía “o atestado de óbito” do Antigo Regime anulado pela revolução popular. (LEFEVBRE, 1966, p. 133)

Eivado de motivações filosóficas e científicas, bem como da insurgência das teorias contratualistas,²⁵ o século XVIII francês testemunhou forte confluência de um liberalismo econômico, de um iluminismo científico e de um enciclopedismo reformador secular que terminou por infiltrar-se à DUDHC: a igualdade entre todos parece legítima à abolição dos títulos nobiliários bem como aos privilégios e às propriedades hereditárias. No que tange às modificações socioculturais testemunhadas pela França, Lefebvre (1966, p. 96) coloca que:

Nobres de espada ou de toga, que se apoiavam sobre os precedentes históricos, “oficiais” agarrados à sua tradição profissional, homens de lei e filósofos que invocavam o direito natural e a especulação racionalista, todos, igualmente, pretendiam restringir, pela lei, o poder do príncipe e garantir o indivíduo contra a arbitrariedade. Grandes proprietários feudais e burgueses capitalistas viam com bom (SIC) olhos a liberdade econômica²⁶. Sobre

²⁵ A teoria contratualista, em geral, é invocada para explicar o modo pelo qual pessoas naturais, gregários, e sociais, se reúnem para formatar um Estado e formatar seus poderes de atuação. Seus principais ícones são Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau.

²⁶ A perspectiva de reduzir o poder da Coroa de tributar sua produção, ainda que não se pudesse falar de um modo de produção capitalista, era argumento que reunia os grandes proprietários feudais e burgueses sob uma única causa: reduzir o poder do Estado sobre as pessoas e sobre a economia.

inúmeras formas administrativas, não havia dificuldade de princípios, tampouco. Nesse sentido, seria realizada em França uma coalizão e o respeito à liberdade, tal como triunfara na Inglaterra (...). (LEFEBVRE, 1966, p. 96)

Parece evidente que o documento colocaria à mesa novas regra:

Na tarde de 4 de agosto, todavia, o visconde de Noailles adiantou-se a ele [Duque de Aiguillon], que foi obrigado a apoiá-lo. Sem discussão, a Assembleia adotou com entusiasmo a igualdade diante do imposto e a remissão dos direitos senhoriais, com exceção das servidões pessoais que desapareceriam sem indenizações. Depois outras propostas se sucederam com igual sucesso: igualdade das penas, admissão de todos às funções públicas, abolição da venda de cargos, conversão do dízimo em recolhimento resgatável, gratuidade de culto, interdição de acumular benefícios, supressão das “anatas”, isto é, do ano de rendimento que o bispo devia ao papa quando era investido. Foram privilégios das províncias e das cidades que por último se ofereceram ao sacrifício: todavia, a operação “mágica” havia obtido sucesso. (LEFEBVRE, 1966, p. 132)

Nota-se que a DUDHC revolucionou a concepção do mundo que se erguia, pois uma nova ordem jurídica assegurava legitimidade ao novo escopo social que se prometia, uma vez que foram caçados os privilégios de uma aristocracia que não permitia a igualdade. Não raro, importou à revolução popular não somente destruir a antiga ordem, mas também formatar uma nova que satisfizesse os anseios populares.

Abatido o Antigo Regime, os constituintes puseram-se a justificar sua vitória: a força se havia colocado a serviço do direito. Ao mesmo tempo, os franceses seriam instruídos, por um “catecismo nacional”, segundo a expressão de Barnava, como os princípios da nova ordem. Os americanos lhes haviam ensinado como fazê-lo e, por sua vez, eles promulgaram uma Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. (LEFEBVRE, 1966, p. 145)

Mais do que isso, a própria DUDHC tratou de proteger a liberdade de pensamento, associação, e até mesmo culto religioso, assegurando, inclusive, direito de defesa contra qualquer opressão que se identificasse. Como novidade, o domicílio recebeu uma proteção jurídica nunca antes testemunhada, e, por isso, tornou-se inviolável.

Art. 2º. A finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a **propriedade**, a segurança e a resistência à opressão. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1978)

Os modos de produção que passassem a ser reconhecidos à luz da DUDHC deveriam abolir a mão de obra escrava ou a servidão, tão característicos das idades primitivas da história do homem, evidenciando que, ao contrário da maior parte da história da civilização, não mais a escravidão seria a regra. Contudo, quebrar a hereditariedade das terras e a propriedade sobre escravos não foi suficiente para diluir a manutenção da propriedade privada. O direito à propriedade e ao privado são fortemente defendidos ao longo da DUDHC, conforme o próprio artigo 2º evidencia.

Portanto, a concepção de liberdade que se amolda no artigo 4º da DUDHC estabelece, como critério limitador, a propriedade.

Art. 4º. A liberdade consiste em poder fazer tudo que não prejudique o próximo. Assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem por limites senão aqueles que asseguram aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos. Estes limites apenas podem ser determinados pela lei. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789)

O poder monárquico, justificado por luzes divinas, é obliterado, uma vez que a legitimidade do poder é descentralizada para a manifestação da vontade popular. Será a vontade popular que receberá o encargo de, por meio do sufrágio, escolher os seus representantes. Há evidente racionalidade na DUDHC e, nesse ponto, atesta-se os ares iluministas da época: o tom anticlerical e a rejeição por explicações divinas invadem a DUDHC para reclamar ao elemento povo a legitimidade da organização social. Nasce um ideal laico que se perpetua até os dias de hoje. Lefebvre (1966), em meio a tais princípios, ainda asseverou que:

Pode-se, portanto, considerar dois princípios de 1789. Em primeiro lugar, “os homens nascem e vivem livres e iguais em direitos”: são donos de suas pessoas; **desde que respeitem a liberdade alheia**, sua atividade física e intelectual se desenvolve sem obstáculos: podem falar e escrever, trabalhar e inventar, adquirir e possuir; a lei é a mesma para todos; profissões e funções públicas são acessíveis a todos, sem distinção de nascimento. Em segundo lugar, o Estado não encontra seu fim em si próprio; sua razão de ser reside na missão de conservar ao cidadão o gozo de seus direitos; **o soberano é o conjunto dos cidadãos, a nação, que delega sua autoridade a um governo responsável; se o Estado falta a seu dever, os cidadãos resistirão à opressão.** (LEFEBVRE, 1966, p. 146)

Lefebvre (1966) atenta, portanto, para aquilo que se estampou na própria Declaração, como se pode atestar:

Art.1º. Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.

Art. 2º. A finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão.

Art. 3º. O princípio de toda a soberania reside, essencialmente, na nação. Nenhuma operação, nenhum indivíduo pode exercer autoridade que dela não emane expressamente. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1978)

O ponto de vista do documento é intrigante porque parece aderir a todos os artigos e direitos presentes na DUDHC, como se verá a seguir. Não se deve ignorar, também que, pelo viés econômico liberal, a liberdade individual *erga omnes*²⁷ parece ter encontrado terreno profícuo para se desenvolver. A individualidade como poder maior requisitava, do Estado, alguma abstenção, comparando-o, não raro, a monstros e bestas bíblicas apocalípticas.²⁸ Nesse aspecto, cabia ao Estado silenciar-se quando qualquer indivíduo se associasse a outrem, quando qualquer um cresse em qualquer outra fé que não a católica da época, quando qualquer um comprasse terras de um antigo lorde.

O viés liberal construiu, para si, uma rede de discursos e práticas que se justificassem. Desta maneira, cumpria aos ciclos econômicos regularem suas necessidades, demandas e atuações em um determinado tempo e em um determinado espaço regularem-se. O Estado deveria abster-se, de modo que a ninguém se daria privilégio algum. Evidentemente, em algum tempo, o liberalismo mostrou sua falha. Na falta de um Estado organizado, com território delimitado, outras forças o sobrepujaram e tornaram a sociedade não somente local de maior desigualdade social mas também de maior violência – ainda que esta fosse monopólio do Estado, simplesmente porque a pobreza a motiva, como postulou Lefebvre (1966).

O arrebatamento concorrencial do individualismo acarretava consequências que não podiam escapar. O forte eliminaria o fraco – e o forte, em vários casos, eram o rico e seus herdeiros. Proclamada a igualdade de direitos, deixava-se a cada um o cuidado de conquistar meios para usufruí-los. A desilusão não tardaria. Mas, no estado da economia que ainda não era dominado pela concentração capitalista, os deserdados, no primeiro

²⁷ Expressão latina para se referir a um direito ou ato jurídico que tem efeito ou vale para todos e que pode ser apresentado contra todo tipo de argumento. Nesse sentido, a liberdade é um argumento que pode ser levantado contra qualquer outro argumento, como a propriedade. Primeiramente a liberdade, em segundo lugar a propriedade, por exemplo. Curiosamente, a corrente econômica liberal invoca a propriedade como direito *erga omnes*. Por isso, é necessário estabelecer critérios para se pesar, equilibrar e decidir qual Direito Humano deve ser defendido quando eles se colidem.

²⁸ Hobbes, ícone contratualista, escreveu a obra *Leviatã*. Nesta obra, tratou de aproximar o Estado da forma bíblica da besta de que fala o apóstolo João, no livro de Apocalipse.

momento, não desesperavam completamente do futuro. Aliás, a solidariedade do Terceiro Estado, em face da aristocracia, sustentavam uma união, uma fraternidade que mascaravam, em parte, o antagonismo das classes que o constituíam. Também a liberdade e a igualdade exerceram sobre as imaginações um encanto irresistível. O povo francês acreditou que sua existência ia melhorar, que, pelo menos, seus filhos viveriam felizes, esperou mesmo que os outros povos também o seriam e que, livre e iguais, reconciliar-se-iam para sempre. Então a paz reinaria sobre a Terra, liberta da opressão e da miséria. O caráter mítico da Revolução desvaneceu-se. (LEFEBVRE, 1966, p. 149)

Contudo, o enciclopedismo tratou, antes de divulgar a ilustração e o liberalismo, de inserir um ideal da época nos meandros acadêmicos e escolares, sistematizando uma universalidade educativa que se revestisse de conhecimentos filosóficos, sociológicos, jurídicos, políticos e artísticos. A intenção era divulgar saberes que circulavam de forma restrita para os cidadãos que gozavam de direitos nessa nova época. Não por acidente, tal vertente cuidou de tratar da hierarquia social e de um novo arranjo estrutural que permitisse certo aperfeiçoamento, principalmente no que tocasse à utilização de técnicas e de tecnologias.

Como a propaganda revolucionária penetrou nesses diferentes meios? Evidentemente, as vias de penetração são muito diferentes, conforme os países tenham sido atingidos diretamente pela penetração revolucionária e a expansão francesa, ou pertencessem à Europa dos príncipes que se protegiam contra ela.

Entretanto, um certo número de suportes comuns se apresentam: clubes, sociedades ou lojas de um lado, difusão por escrito, a imprensa e a imagem de outro, e enfim, mas unicamente onde a revolução se implanta, cenografias da festa e pedagogias diversas. (VOVELLE, 1986, p. 24)

O conteúdo de tal período não viria sem nenhum revanchismo por parte daqueles que perdiam poder político: pregar tais conteúdos liberáis não coadunava com uma época marcada pelo despotismo, por isso, aos iluministas, eram caras as ideias de livre associação e livre pensamento. Sua época vivenciou a discriminação, abalizada por uma figura estatal monárquica que encarnava um Estado intolerante, que, muitas vezes, mesclava interesses religiosos com negócios estatais. Assim, muitos representantes da classe dominante se apropriavam do discurso dos clérigos. O cardeal Richelieu, por exemplo, notável político, utilizou o argumento religioso apenas para motivar seus interesses políticos. Nenhum ideal iluminista de Estado laico sobreviveria intacto a uma política que se deita com a fé.

Por derradeiro, a ascensão econômica de uma burguesia emergente da época acentuou a insatisfação que já cercava as classes mais populares e menos politicamente organizadas, no

evento que seria reconhecido como Queda da Bastilha,²⁹, em 1789, – símbolo maior do poder arbitrário de um Absolutismo.

No que concerne à liberdade individual, a Assembleia mostrou-se plenamente fiel à Declaração pela reforma do processo criminal, um de seus mais belos títulos de glória: a prisão pressupõe um mandado do juiz, salvo em caso de flagrante delito; nas primeiras vinte e quatro horas, o juiz faz comparecer o acusado e convida-o a designar-lhe ou designa-lhe “ex officio” um advogado que se comunicará livremente com ele; a acusação e o julgamento, retirados ao juiz, são entregues a júris de cidadãos; o processo escrito, segundo o qual o tribunal decidia através dos autos. É substituído pelo debate público e o contraditório entre o acusador, as testemunhas, o acusado e seu advogado. (LEFEBVRE, 1966, p. 149)

Não foi à toa, portanto, que a carta dedicou três artigos para as situações criminais. Fruto de uma vivência despótica em que as manifestações dos poderes do monarca variavam conforme seus sabores, impregnar-se-iam, na Declaração, as medidas que permitissem ouvir o desespero das celas e o tinir de correntes dos inocentes que, por caprichos do tirano, amontoavam-se à espera do devido processo legal que surgia na Grã-Bretanha:

Art. 7º. Ninguém pode ser acusado, preso ou detido senão nos casos determinados pela lei e de acordo com as formas por estas prescritas. Os que solicitam, expedem, executam ou mandam executar ordens arbitrárias devem ser punidos; mas qualquer cidadão convocado ou detido em virtude da lei deve obedecer imediatamente, caso contrário torna-se culpado de resistência.
 Art. 8º. A lei apenas deve estabelecer penas estrita e evidentemente necessárias e ninguém pode ser punido senão por força de uma lei estabelecida e promulgada antes do delito e legalmente aplicada.
 Art. 9º. Todo acusado é considerado inocente até ser declarado culpado e, se julgar indispensável prendê-lo, todo o rigor desnecessário à guarda da sua pessoa deverá ser severamente reprimido pela lei. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1978)

Para esse novo momento histórico que se levantou, novas instituições políticas surgiram. Assim, a DUDHC tomou um contorno único: ao reconhecer certos DH, tornaram-no, ao mesmo tempo, exigível do Estado, que se reforçaria, anos mais tarde, em outro documento de igual importância para os DH: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, como, por fim, bem resumiu Lefebvre (1966, p. 542): “os reformadores encontravam-se então

²⁹ A Bastilha era uma prisão. No Absolutismo, era permitido que qualquer cidadão pudesse ser preso, não por cometer um crime, mas pela mera vontade do Rei. Não era raro encontrar na prisão, ou seja, na Bastilha, quem estivesse aprisionado arbitrariamente, sem fundamentação ou acusação provada de crime. Também não era raro que inimigos políticos do Rei também fossem aprisionados, simplesmente, por serem inimigos do Rei. O clima de insatisfação, portanto, era geral, em face das arbitrariedades que o estado Monárquico permitia. Tanto as classes mais altas quanto as mais baixas exigiam limites para a atuação do Monarca.

quase tão impotentes quanto os amigos da Revolução. Eram os exércitos da República que tinham começado a rejuvenescer o mundo.”.

6.4.2 *A Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH*

Após a malfadada tentativa de diversos países associados de se instituir a Liga das Nações em 1919, o mundo pós-Segunda Guerra Mundial testemunhou o levantar de uma organização cujos esforços se manteriam para a manutenção da convivência entre os Estados, tentando, ao máximo, evitar a belicosidade como regra sobre o mundo. Nasce, portanto, a Organização das Nações Unidas, a ONU.

Basicamente, dá-se o nome de Declaração às manifestações sobre o que se acorda como direito ao alcance da humanidade. Tanto nos limites desse gênero textual quanto no da hierarquia das leis, surtem os efeitos que lhe são pertinentes. Infelizmente, à ONU faltam elementos que lhe ofereçam sobrevida ou, ao menos, poder de obrigar seus afiliados a se obedecer os seus acordos, como afirma Aragão (2009).

Ao preferir, a maioria dos governos representados na Assembleia Geral, a adoção de uma declaração apenas, na forma de resolução do colegiado, deixou claro sua opção por um documento não vinculante. As razões da escolha devem ser buscadas no contexto histórico da época, o início da guerra fria. A União Soviética particularmente, então sob regime totalitário stalinista, insistia em que o respeito aos direitos humanos era assunto da exclusiva jurisdição doméstica dos estados e, por isso, não sujeito ao controle ou monitoramento pela ONU. [...] Desta forma, a declaração, ao se revestir da forma de uma resolução da Assembleia Geral da ONU, se consolidou como recomendação, diretriz política de ação dos estados. (ARAGAO, 2009, p. 4)

Notadamente, uma Declaração, a despeito de todo o senso comum que vige nos meandros da população civil, não produz efeito vinculante ou cogente algum, uma vez que o órgão de que emana não sustenta soberania alguma que lhe assegure a obrigatoriedade. Fica, portanto, como mera recomendação política ou diretriz política, e apenas isso.

A soberania é una, uma vez que é inadmissível dentro de um mesmo Estado, a convivência de duas soberanias. É indivisível, pois os fatos ocorridos no Estado são universais, sendo inadmissível, por isso mesmo, a existência de várias partes separadas da mesma soberania. É inalienável, já que se não houver soberania, aquele que a detém desaparece, seja o povo, a nação ou o estado. É imprescritível, principalmente, justificando-se pelo fato de que jamais haveria supremacia em um Estado, se houvesse prazo de validade. A soberania é permanente e só desaparece quando forçado por algo superior.

[...] A segunda, por outro lado, a soberania no Estado, se concentra na autoridade suprema do poder representante, na hierarquia dos órgãos integrantes da Administração e, sobretudo, na justificação da autoridade conferida ao titular do poder supremo, não permitindo que dentro da sociedade haja um poder superior ao seu. Assim, temos que, mesmo a soberania pertencendo ao próprio povo, o povo deve se submeter à soberania no Estado. (ALVES, 2010, p. 4)

A DUDH é notável eco da Declaração Universal dos Direitos dos Homens e do Cidadão, principalmente, no que tange aos esforços para se evitar novos massacres e hecatombes mundiais. Não raro, novamente, recuperam-se os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, contudo, com algum tempero ou moderação.

Com efeito, o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados. De resto, quando a Assembléia Geral da ONU, em sua última sessão, acolheu a proposta de que a Conferência Internacional dos Direitos do Homem, decidida na sessão do ano anterior, fosse realizada em Teerã na primavera de 1968, fazia votos de que a conferência assinalasse “um notável passo à frente na ação empreendida no sentido de encorajar e ampliar o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais”? Entende-se que a exigência do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais nasce da convicção, partilhada universalmente, de que eles possuem fundamento: o problema do fundamento é iniludível. Mas, quando digo que o problema mais urgente que temos de enfrentar não é o problema do fundamento, mas o das garantias, quero dizer que consideramos o problema do fundamento não como inexistente, mas como — em certo sentido — resolvido, ou seja, como um problema com cuja solução já não devemos mais nos preocupar. Com efeito, pode-se dizer que o problema do fundamento dos direitos humanos teve sua solução atual na Declaração Universal dos Direitos do Homem aprovada pela Assembléia-Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. A Declaração Universal dos Direitos do Homem representa a manifestação da única prova através da qual um sistema de valores pode ser considerado humanamente fundado e, por tanto, reconhecido: e essa prova é o consenso geral acerca da sua validade. (BOBBIO, 1992, p. 16)

O texto da DUDH antecipou os desígnios da DUDHC ao conceber o homem, ao menos juridicamente, como ser livre, equalizado pela dignidade e por direitos. A Carta delinea, pois, um ser de razão que age, em seio social, motivado pela fraternidade.

Evidentemente, os artigos seguintes recobram as liberalidades da própria Carta Francesa, como liberdades individuais, principalmente no que tange ao próprio pensamento,

muito embora ainda se silencie a DUDHC quanto ao direito à vida, apesar de serem garantidas a liberdade e a segurança como pessoa.

Dos pontos de vistas que se desdobram na Academia, o de Norberto Bobbio parece ser aquele que melhor consegue projetar anseios jurisdicionais ao aspecto humano.³⁰ Assim, o autor não incorre em cair em armadilhas simples como o tecnicismo jurídico estéril de humanidade, tampouco se infla de ética ideológica que eive seu ponto de vista de caráter duvidoso.

Nesse aspecto, sua contribuição para a interpretação acerca do que é um DH e de sua aplicabilidade para a contemporaneidade, principalmente no que tange à construção do Estado democrático de Direito, parece ser visão fundamental para compreender a proposta de redação do Enem, quando ela requer a defesa racional de uma situação em que um grupo deverá, a partir do reconhecimento do seu valor enquanto pessoa humana, ser defendida.

6.4.3 *A contribuição de Bobbio*

Bobbio (1992) concebia os Direitos do Homem a partir de três perspectivas que lhe eram peculiares. Em um primeiro momento, tais direitos nasciam como tautologias, ou seja, tratavam-se de Direitos do Homem” aqueles direitos que cabem ao homem enquanto apresentassem a condição de homem e uma humanidade fosse, nele, identificada: os Direitos dos Homens pertencem aos Homens simplesmente porque são homens.

Essa ilusão foi comum durante séculos aos jusnaturalistas, que supunham ter colocado certos direitos (mas nem sempre os mesmos) acima da possibilidade de qualquer refutação, derivando-os diretamente da natureza do homem. Mas a natureza do homem revelou-se muito frágil como fundamento absoluto de direitos irresistíveis. Não é o caso de repetir as infinitas críticas dirigidas à doutrina dos direitos naturais, nem demonstrar mais uma vez o caráter capcioso dos argumentos empregados para provar o seu valor absoluto. Bastará recordar que muitos direitos, até mesmo os mais diversos entre si, até mesmo os menos fundamentais — fundamentais somente na opinião de quem os defendia —, foram subordinados à generosa e complacente natureza do homem. (BOBBIO, 1992, p.12)

Naturalmente, a profusão de definições do que seriam Direitos do Homem diluíra-se frente a tal definição, porque a tautologia explicou e delimitou os limites dos Direitos dos Homens com maior propriedade e profundidade do que se pode encontrar em todo o século

³⁰ Importante jurista italiano e ativista social, precursor de uma abordagem do Direito que pressupõe o contato do direito com a política.

XX. O que Bobbio apresentou foi, antes, uma identidade material (ou seja, do conteúdo) e não meramente de aspectos formais que precisassem ser preenchidos.

O autor compreendeu que a variação das condições étnicas, biológicas, genéticas, históricas, geomorfológicas e até mesmo as de produção econômica poderia oferecer uma margem para exploração e afronta à humanidade, de forma que a definição material (centrada no conteúdo e não nos requisitos para se ter o conteúdo) melhor se adequaria aos propósitos dos Direitos dos Homens.

A ausência de aspectos formais, portanto, é o segundo momento de Bobbio (1992). Segundo ele, se os Direitos dos Homens pertencem a todos os homens e a cada um, ninguém poderia ser despojado dele por falta do que seria algum requisito para ser homem. Bastava, pois, o mero reconhecimento material de humanidade. Os DH encontram, por fim, sua terceira faceta, quando o autor admite uma teleologia, ou seja, os DH teriam um destinatário e funções notadamente específicas, uma vez que assumem um compromisso com o próprio ato civilizatório.

O que Bobbio (1992, p.92) coloca é a dificuldade de se trabalhar com DH (convertidos em fundamentais por força constitucional) porque a contemporaneidade testemunha a crise da democracia e a da paz.

A princípio, a enorme importância do termo dos direitos do homem depende do fato de ele estar extremamente ligado aos dois problemas fundamentais do nosso tempo, a democracia e a paz. O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem são a base das constituições democráticas, e, ao mesmo tempo, a paz é o pressuposto necessário para a proteção efetiva dos direitos do homem em cada Estado e no sistema internacional.

Vale sempre o velho ditado — e recentemente tivemos uma nova experiência — que diz *inter arma silent leges*. Hoje, estamos cada vez mais convencidos de que o ideal da paz perpétua só pode ser perseguido através de uma democratização progressiva do sistema internacional e que essa democratização³¹ não pode estar separada da gradual e **cada vez mais efetiva proteção dos direitos do homem**, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: **sem direitos do homem reconhecidos e efetivamente protegidos** não existe democracia, sem democracia não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos que surgem entre os indivíduos, entre grupos e entre as grandes coletividades tradicionalmente indóceis e tendencialmente autocráticas que são os Estados, apesar de serem democráticas com os próprios cidadãos. (BOBBIO, 1992, p.92)

³¹ Bobbio reconhece a inadequação do *Ancient Regime*, ou, Absolutismo. Nesse sentido, para que a humanidade possa se levantar contra o poder do Estado, deve, antes, ter seus direitos mais íntimos – os Direitos Humanos – assegurados. Para o autor, um DH deve ser invocado, *erga omnes*, quando o poder do Estado ameaçar massacrá-lo, seja fisicamente, seja economicamente, seja biopoliticamente.

Ora, é evidente que o mundo jurídico das infinitas declarações que, anualmente, se multiplicam trata, antes, de uma diretriz política, do que de direitos exigíveis. Também é evidente que as leis organizam a sociedade na medida do que podem as políticas executivas públicas e não pela utopia disposta na letra fria da lei.

Assim, a proteção dos seres humanos não deve se limitar aos âmbitos jurídicos (de cartas legislativas), mas projetar-se para o campo econômico (tão intrínseco e limitante das políticas públicas). As grandes desigualdades sociais, principalmente, no que tange à distribuição de renda ou ao próprio abuso que o capital promove contra os homens e mulheres na atualidade, convidam a receber tais diretrizes muito mais do que meras leis, mas como norteadores de políticas públicas e ideais de educação para a construção de uma sociedade global que, em verdade, se permita ser livre, igual e fraterna.

Nesse sentido, embora os DUDHC carreguem consigo o foco na defesa da propriedade e na abstenção do Estado, é evidente que a DUDH convida os Estados a se fortalecerem, tanto para se levantar contra os abusos do capital quanto para proteger aqueles de onde emana a legitimidade de sua atuação. Assim o é que, para Bobbio (1992), DH e regimes democráticos liberal-sociais eram fundamentais para futuro

Sua concepção, portanto, desafia, ainda hoje, os mais aguçados intelectos: a luta marxista aparece impregnada em seus escritos ao ponto de apontá-la como argumento irrenunciável, mas o autor sequer cogitou colocar regimes comunistas como ideais, porque reconheceu, neles, a mesma natureza fascista daquele que se levanta sobre as liberdades individuais. Contudo, sua concepção socialista-liberal permitiu-lhe reconhecer o papel da luta constante.

Os direitos do homem, apesar de terem sido considerados naturais desde o início, não foram dados de uma vez por todas. Basta pensar nas vicissitudes da extensão dos direitos políticos. Durante séculos não se considerou de forma alguma natural que as mulheres votassem. Agora, podemos também dizer que não foram dados todos de uma vez e nem conjuntamente. Todavia, não há dúvida de que as várias tradições estão se aproximando e formando juntas um único grande desenho da defesa do homem, que compreende os três bens supremos da vida, da liberdade e da segurança social.

Defesa do quê? A resposta que nos provém da observação da história é muito simples e clara: do Poder, de toda forma de Poder. A relação política por excelência é uma relação entre poder e liberdade. Há uma estreita correlação entre um e outro. Quanto mais se estende o poder de um dos dois sujeitos da relação, mais diminui a liberdade do outro, e vice-versa. Pois bem, o que distingue o momento atual em relação às épocas precedentes e reforça a demanda por novos direitos é a forma de poder que prevalece sobre todos os outros. A luta pelos direitos teve como primeiro adversário o poder religioso; depois, o poder político; e, por fim, o poder econômico. Hoje, as

ameaças à vida, à liberdade e à segurança podem vir do poder sempre maior que as conquistas da ciência e das aplicações dela derivadas dão a quem está em condição de usá-las. Entramos na era que é chamada de pós-moderna e é caracterizada pelo enorme progresso, vertiginoso e irreversível, da transformação tecnológica e, conseqüentemente, também tecnocrática do mundo. Desde o dia em que Bacon disse que a ciência é poder, o homem percorreu um longo caminho! O crescimento do saber só fez aumentar a possibilidade do homem de dominar a natureza e os outros homens. (BOBBIO, 1992, p.94)

Nesse sentido, a proposta de redação do Enem retomará as os conflitos sociais em confronto para o reconhecimento do que é o humano, de qual direito deve ser defendido, e por fim oferecer uma pontuação adequada.

Cumprido, contudo, uma observação quanto aos DH que agem sobre uma proposta de redação que os exija. Os DH distinguem-se dos DF porque não podem ser exigidos dos Estados, ou seja, enquanto os DF se encontram estampados no texto constitucional, os DH tratam de uma abstração que não pode ser exigida do Estado. Por isso, os DH são, antes de mais nada, tratados em Declarações, conforme já havia defendido Aragão (2009, p. 4).

De uma declaração não nasce obrigatoriedade para o Estado, tampouco para as pessoas. A título de exemplo, alegar que as línguas precisam ser protegidas pelo Estado porque existe uma declaração dos Direitos Linguísticos emanada pela ONU é pífio.

Para que haja obrigatoriedade de um Estado de cumprir um DH, tal direito precisa ser transformado em DF, por lei, ou seja, através de um ato político – legislativo – um DH toma forma dentro do ordenamento jurídico brasileiro e da soberania brasileira e, por fim, pode ser exigido, como apregoa Alves (2010, p. 04).

A soberania para emanar DH permanece com entidades ao redor do globo como a ONU, mas a soberania de tal órgão não pode invadir a de um país, uma vez que dois ordenamentos jurídicos não convivem.

A solução, novamente, é política, como salienta Aquino (2010, p. 05). A figura do Estado nasce a partir de alguns requisitos que, uma vez reunidos, afastam a soberania de outros órgãos internacionais.

O autor afirma que, para ser considerado um Estado no âmbito do Direito Público Internacional, é necessário haver cinco elementos: um povo que se una por meio de reconhecidos e notórios laços comuns; um território físico sobre o qual o Estado possa impor, com exclusividade, sua soberania e suas leis; um governo autônomo e independente; uma finalidade de existência; e, por fim, a manutenção de relações diplomáticas com os demais Estados com o qual se avizinha.

Para ser considerado Estado no âmbito do Direito Internacional Público se faz necessário a existência de cinco elementos constitutivos: povo (conjunto de indivíduos unidos por laços comuns); território (base física ou o âmbito espacial do Estado, onde ele se impõe para exercer, com exclusividade, a sua soberania); governo autônomo e independente (é a instância máxima de administração executiva, geralmente reconhecida como a liderança de um Estado ou uma nação); finalidade (traduz na idéia de o Estado dever sempre perseguir um fim) e a capacidade para manter relações com os demais Estados. (AQUINO, 2010. p. 132)

O Brasil, como pessoa jurídica de Direito Público Internacional, detém cada um desses elementos – povo, um território, uma organização política, uma finalidade e a capacidade de manter relações com os demais Estados –, de modo que a Constituição brasileira encontra fulcro para ser aplicada, obedecida e exigida.

6.5 Como equilibrá-los – a teoria de Hesse e de Dworkin

Uma verdade incômoda aos DH é que, mesmo em se tratando de Direitos essenciais, inerentes à condição humana – e que, por isso, podem ser invocados contra outros tipos de direitos, como o direito de propriedade, por exemplo – eles não são absolutos, ou seja, do mesmo modo que a vida em sociedade requer que concessões sejam feitas, quando dois DH colidem eles precisam ser reequilibrados, dosados e sopesados.

[...] quando os juristas raciocinam ou debatem a respeito de direitos e obrigações jurídicos, particularmente naqueles casos difíceis nos quais nossos problemas com esses conceitos parecem mais agudos, eles recorrem a padrões que não funcionam como regras, mas operam diferentemente, como princípios, políticas e outros tipos de padrões. (DWORKIN, 2007, p. 35)

Não há, frise-se, um que prevaleça, *ab initio*³², sobre outro. Nem mesmo o direito à vida.

As Constituições não são conglomerados caóticos e desestruturados de normas que guardam entre si o mesmo grau de importância. Pelo contrário, elas se afiguram entre si num todo, sem embargo de manter uma unidade hierárquica-normativa, é dizer: todas as normas apresentam o mesmo nível hierárquico. (BASTOS, 1990, p. 1)

³² Do latim, “desde o início”.

Como direitos que convivem sem hierarquia, ou seja, equalizam-se no plano horizontal, é necessário que critérios sejam estabelecidos frente ao caso concreto em que houver conflito de direitos. Nesse sentido, os principais mecanismos consagrados pela doutrina tratam antes do critério da concordância prática, (cujo criador é Hesse), para, posteriormente, submeter-se ao critério do peso e da importância de Dworkin.

O modelo de Hesse requer que, frente ao caso concreto que a realidade impõe, DH devem ser sopesados e harmonizados, ou seja, ponderados visando a assegurar a todas as partes o máximo do próprio direito frente ao direito do outro, assim, busca-se potencializar o direito de cada um na medida do possível.

No entanto, nem sempre essa solução será a que melhor se adequa ao caso concreto. Por isso, Dworkin (2007) desenvolveu seu modelo de ponderação, de modo que, se o caso concreto oferecer conflito de DH antagônicos, o operador do Direito deverá pesar cada um deles e o que for mais denso deve prevalecer.

Conforme Ronald Dworkin (2007, p. 36), os DH não possuem normatividade alguma como regras absolutas às quais se devam total obediência ou observância. Desse modo, os DH podem ser limitados pela própria Constituição Federal, ou até mesmo pelas leis infraconstitucionais – como leis complementares ou leis ordinárias. O mesmo se dá quando dois direitos, já constantes da Constituição, entram em conflito: chocando-se, um, outro ou os dois podem ser restringidos.

Ambos colocam sobre suas teorias a necessidade de ponderar DH diferentes e de aplicá-los segundo alguma proporção. Não raro, ponderá-los requer que, antes de tudo, seja necessário restringir algum deles, e que a restrição seja adequada (nem menos deve sobrar nem mais deve ser concedido) para produzir o menor prejuízo possível, seja ele individual ou social. Por fim, o DH deverá ser medido, e deve ser dado a cada um o que lhe pertence.

O que parece ser criticamente sintomático entre os dois critérios é que ambos partem de um ponto objetivo de consideração, mas terminam impregnando-se de uma subjetividade que, por vezes, talvez seja questionável.

7 CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DO DISCURSO EM FOCO: A PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM DE 2015 À LUZ DE PÊCHEUX, FOUCAULT E FUCHS

7.1 A proposta de redação

A proposta de redação do Enem segue uma formatação específica. Apresenta-se um enunciado com algumas orientações quanto às possibilidades de anulação. A proposta se faz acompanhar de textos motivadores, que o candidato pode recorrer para fundamentar um ponto de vista, sem que o copie, no todo ou em parte.

Abaixo, segue o enunciado da proposta de redação que será analisado da perspectiva da Análise do Discurso (AD), de tradição francesa. Em momento oportuno, as redações coletadas relativas à proposta de 2015 serão analisadas com base em Fuchs (1982).

Trata-se, como objeto de estudo, de algumas redações obtidas em resposta ao enunciado da proposta de redação da edição do Enem, de 2015, cujo tema foi “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”.

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “**A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira**”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. (INEP, 2015, p. 02)

Portanto, o que se espera de um candidato é que ele possa compreender a instrução que lhe foi dada. O enunciado ainda solicita que ele mobilize competências e habilidades no sentido de selecionar, organizar e relacionar, em cada momento textual de sua redação, argumentos e fatos para a defesa do seu ponto de vista com coerência e a coesão.

A seguir, ato contínuo ao enunciado, a proposta apresenta diversos dados estatísticos como atos motivadores, para orientar o candidato a respeito da posição que ele deve tomar e qual ele deve defender. Eis a coletânea:

Figura 1 – Coletânea da proposta de redação do Enem edição de 2015



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “**A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira**”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

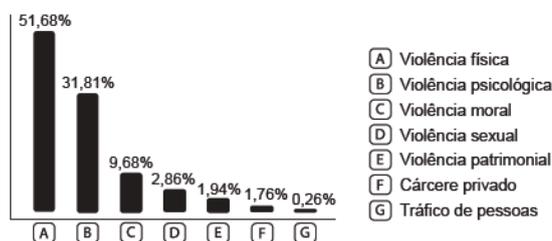
TEXTO I

Nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

WALSELFISZ, J. J. Mapa da Violência 2012. Atualização: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em: 8 jun. 2015.

TEXTO II

TIPO DE VIOLÊNCIA RELATADA



BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Balanço 2014. Central de Atendimento à Mulher: Disque 180. Brasília, 2015. Disponível em: www.spm.gov.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO III



Disponível em: www.compromissoeatitude.org.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO IV

O IMPACTO EM NÚMEROS

Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializados

332.216 processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos 52 juizados e varas especializados em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:

 **33,4%**
de processos julgados

 **9.715**
prisões em flagrante

 **1.577**
prisões preventivas decretadas



58 mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não constam desse levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional



237 mil

relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres



Sete de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros

Fontes: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres

Disponível em: www.istoe.com.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

Fonte: INEP, 2015, p. 2

O objetivo da proposta de redação é avaliar certas competências e habilidades que não podem ser auferidas por outro meio ou em outro momento da avaliação. Novamente, há uma expectativa do que seria um escritor competente e hábil.

Como publicado no edital de 2015, há cinco competências já apresentadas em relação à proposta de redação. Para cada uma, verificam-se cinco níveis de pontuações progressivas que variam de 0 a 200 pontos em função do nível de proficiência que o candidato revela em

relação a uma determinada competência. Como se trata de cinco níveis de competências, a diferença de valor entre cada uma delas é de 40 pontos.

Aos candidatos que apresentarem um desempenho que equivale ao nível 1, o examinador atribuirá 40 pontos. De quarenta em quarenta, chega-se ao nível 5, no qual o candidato terá nota máxima de 200 pontos em circunstâncias em que seu desempenho for excelente. O candidato poderá integralizar, portanto, uma pontuação de mil pontos na redação, uma vez que os critérios de correção são definidos com base em cinco competências.

A Competência 1 – demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa – exige que o candidato saiba distinguir a diferença de uso da Língua Portuguesa em contextos de produção formal e informal, o que implica, por sua vez, conhecimento sobre as diferenças entre o registro oral e o registro escrito.

Penalizam-se os candidatos que fizerem uso de expressões que apresentam um tom de coloquialidade na abordagem tipológica exigida. Contudo, é importante lembrar que a proposta de redação não especifica uma situação formal de comunicação. Vale ressaltar que a proposta de redação aponta para outra direção, diferente de uma abordagem linguística que implicaria no reconhecimento da diversidade da Língua Portuguesa como patrimônio de um povo, Habilidade que consta da Matriz de Linguagens e Códigos exposta anteriormente. Será, nessa competência, melhor pontuado aquele que apresentar quatro variações de uso da

O curioso da competência acima pontuada, no seu grau máximo, é a possibilidade de erros, desde que sejam exceções em relação ao comportamento textual do candidato em sua globalidade, desde que ele não seja repetido ao longo do texto, ou seja, eles devem ser pontuais.

modalidade formal da Língua Portuguesa em seu registro escrito.

Já na Competência 2, os critérios parecem incidir sobre a estrutura dissertativo-argumentativa e os conhecimentos de outras disciplinas escolares, para que o candidato possa fundamentar o seu ponto de vista, desde que se manifeste em forma de prosa na língua portuguesa. A pontuação cresce quanto mais coesividade o texto apresenta em relação aos mecanismos operacionais que integram orações e informações. Observa-se a intensidade da argumentação sob a ótica estrutural do texto, inclusive quanto à profundidade em sua abordagem. O texto produzido pelo candidato terá de apresentar a estrutura tripartite de uma dissertação comum composta de introdução, desenvolvimento e conclusão.

A Competência 3 pressupõe que o texto apresente inteligibilidade argumentativa. Se a Competência 2 atinha-se a aspectos formais, a Competência 3 preocupa-se antes com a lógica do argumento, com a sua valoração e capacidade para endossar o ponto de vista assumido

pelo candidato e para mantê-lo diante de uma multiplicidade de pontos de vista. Obviamente, é nessa Competência que a seleção vocabular e a estratégia argumentativa ganham relevo, de modo que a própria argumentação deve passar pelo crivo da banca corretora.

Mais do que isso, espera-se que o texto assuma um compromisso com a realidade e que ela esteja se referindo. As premissas do ponto de vista que deve ser assumido consta do próprio enunciado e partem, como dito anteriormente, dos DH. Para o Guia (INEP, 2017, p.16), o que melhor define a Competência 3 é a coerência, entendida da forma que segue:

A coerência se estabelece com base nas ideias apresentadas no texto e nos conhecimentos dos interlocutores, garantindo a construção do sentido de acordo com as expectativas do leitor. Está, pois, ligada à compreensão, à possibilidade de interpretação dos sentidos do texto. O leitor poderá “processar” esse texto e refletir a respeito das ideias nele contidas; pode, em resposta, reagir de maneiras diversas: aceitar, recusar, questionar, até mesmo mudar seu comportamento em face das ideias do autor, compartilhando ou não de sua opinião. (INEP, 2017, p.16)

A competência 4 trata da tessitura do texto por meio da avaliação dos elementos coesivos que nele devem estar presentes. Tal competência aborda, necessariamente, a sintaxe e a semântica, tanto dos períodos quanto do próprio texto como produto final. Assim, é avaliada a qualidade dos operadores linguísticos utilizados para estabelecer raciocínio lógico-argumentativo durante a construção do texto, já que se atribui a eles a possibilidade de estabelecer um *continuum* do ponto de vista da produção do sentido. O guia refere-se às habilidades do candidato, à capacidade que deve revelar de usar recursos como sinonímia, hiponímia e hiperonímia, bem como as indicações anafóricas e as catafóricas que retomam a noção de tempo e espaço, por exemplo.

A Competência 5, contudo, é mais significativa no que tange à estrutura argumentativa do candidato. Há um limite, um guia e uma orientação para a abordagem que ele pode seguir: “elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos” (INEP, 2017, p.17). Nesse sentido, a observação dos DH importa, fato que vai além de uma competência textual estrita do candidato, uma vez que incide sobre a ideologia em relação à qual foi interpelado.

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO

Baseada nas cinco competências da Matriz de Referência para Redação, a proposta da Redação do Enem é elaborada de forma a possibilitar que os participantes, a partir de uma situação-problema e de subsídios oferecidos, realizem uma reflexão escrita sobre um tema de ordem política, social ou cultural, produzindo um texto dissertativo-argumentativo em prosa.

COMPETÊNCIAS EXPRESSAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA
REDAÇÃO DO ENEM E NÍVEIS DE CONHECIMENTOS
ASSOCIADOS³³

I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Nível 0: Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa. **(0 pontos)**

Nível 1: Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. **(40 pontos)**

Nível 2: Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. **(80 pontos)**

Nível 3: Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita. **(120 pontos)**

Nível 4: Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita. **(160 pontos)**

Nível 5: Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência. **(200 pontos)**

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

Nível 0: "Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativo, **(0 pontos)**

Nível 1: Apresenta o assunto, tangenciando o tema ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais. **(40 pontos)**

Nível 2: Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão. **(80 pontos)**

Nível 3: Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão. **(120 pontos)**

Nível 4: Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão. **(160 pontos)**

Nível 5: Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. **(200 pontos)**

III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Nível 0: Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

³³ Em cada um dos níveis, ao final da descrição, será acrescida a pontuação atinente ao desempenho do candidato, conforme o Manual de Redação do Candidato (2016).

Nível 1: Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista. **(40 pontos)**

Nível 2: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista. **(80 pontos)**

Nível 3: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista. **(120 pontos)**

Nível 4: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista. **(160 pontos)**

Nível 5: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista. **(200 pontos)**

IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Nível 0: Não articula as informações. **(0 pontos)**

Nível 1: Articula as partes do texto de forma precária. **(40 pontos)**

Nível 2: Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos. **(80 pontos)**

Nível 3: Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos. **(120 pontos)**

Nível 4: Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos. **(160 pontos)**

Nível 5: Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos. **(200 pontos)**

V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Nível 0: Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto. **(0 pontos)**

Nível 1: Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto. **(40 pontos)**

Nível 2: Elaborar, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto. **(80 pontos)**

Nível 3: Elaborar, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. **(120 pontos)**

Nível 4: Elaborar bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. **(160 pontos)**

Nível 5: Elaborar muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. **(200 pontos)**

(BRASIL, 2015, p. 74)

De todas as competências enunciadas, a que interessa a esse estudo é a V associada aos DH, porque é uma das causas de nulidade do texto.

A Competência V exige, do candidato, pela primeira vez, um conhecimento específico cujo ensino não foi e não é formalizado escolarmente, acerca do que é um DH e qual deles deve ser, sumariamente, defendido.

Importa, ainda, salientar certas impossibilidades da grade. A competência III valora as habilidades de “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (DOU, 2015, p. 74). Não seria, portanto, uma parte das intervenções de Competência V um desdobramento da Competência III, ao mesmo tempo que as propostas de intervenção da Competência V seriam argumentos originados a partir da Competência III, ou seja, selecionados, organizados e relacionados com os argumentos anteriormente textualizados?

Intriga a esta pesquisa que seja possível desmembrar a Competência III da Competência V, uma vez que ambas parecem se entrelaçar inexoravelmente a partir de uma formação discursiva textualmente calcada nos DH. Em verdade, elas são proposições e habilidades que parecem mais ligadas do que propõe a grade de avaliação.

A LDBEN (1996) traz, em sua lei, apenas uma única menção ao ensino de DH, e, ainda assim, o faz não pelo prisma de um DH universal, restrito ao direito da criança e do adolescente.

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (BRASIL, 1996, p. 4)

Eis aí uma falha crítica da avaliação: ela cobra um conhecimento que não é previsto nem pelos PCN (2000) tampouco pela LDBEN (1996). Nesse sentido, o que se entende por DH ou cidadania torna-se conceitos obscuros e nebulosos, que podem servir a qualquer ponto de vista na proposta de redação do Enem.

Nesse sentido e para minimizar a falta de referência dos documentos à questão da cidadania, o próprio Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira, por meio do Ministério da Educação e da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), elaborou um guia do participante, que explica, exemplifica e justifica as escolhas políticas que orientaram a definição dos critérios avaliativos da proposta de redação.

A intenção do material, publicado anualmente, parece ser menos nobre, pois pretende esclarecer ao candidato a proposta de redação e, por conseguinte, os DH que devem ser defendidos. Costumeiramente, a mídia expõe as falhas no sistema de correção da avaliação.

Não foram poucas as vezes que os critérios de avaliação foram permissivos com algumas propostas, pontuando o que deveria ser anulado. Houve um caso em que um

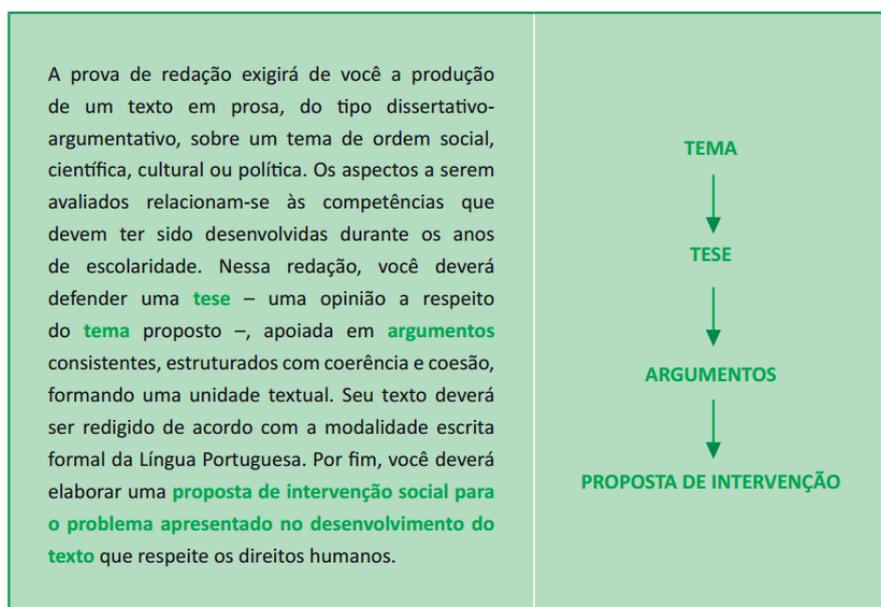
candidato, propositalmente, integrou à sua redação uma receita de miojo, e, ainda assim, teve seu texto pontuado acima da média das redações do país.

Ora, se a competência linguística, como anteriormente apresentada, exige que o candidato produza textos formais, que selecione os argumentos que melhor surta efeito argumentativo, para, por fim, organizar o seu texto com base em parâmetros definidos com base na coesão e na coerência, a proposta do Enem trata de uma tipologia (uma Habilidade e não uma Competência),³⁴ ignorando as situações de comunicação.

A quem o candidato dever dirigir seu texto? Qual o grau de formalidade que o candidato deve observar? Qual o tratamento a ser dado para a informação? Ademais, se as Matrizes de Língua Portuguesa buscam estabelecer textos que possam intervir na realidade, porque a proposta de redação do Enem não apresenta este escopo?

A tipologia textual ainda se mantém no próprio guia. O guia utilizado para esta tese é o de 2016, devido à sua atualidade. Esse guia utiliza, para sua análise, os dados obtidos no Enem de 2015, ou seja, o guia publicado em 2016 faz referência à edição do Enem de 2015.

Figura 2 – Estrutura do texto



Fonte: Guia do participante (INEP, 2016, p. 8).

³⁴ Curiosamente, ao contrário do que propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais, a proposta de texto na qual o documento se apoia é a de gêneros, ou seja, aquela ancorada em Marcuschi (2010). Neste sentido, cabe uma crítica à proposta de redação do Enem: após uma formação educacional orientada na produção de gêneros textuais, em dadas situações de comunicação, é justo avaliar o aluno em relação a para uma produção textual que ignore o gênero textual para buscar refúgio em uma tipologia textual, abordagem não acolhida pelos PCN? A própria pesquisa em documentos de lei – da LDBEN aos PCN – revelou haver certa obscuridade se o que se toma por gêneros seriam os gêneros textuais ancorados em Marcuschi (2010), gêneros do discurso, ancorados em Bakhtin (2016), ou em tipologias textuais. Não houve maior aprofundamento neste tópico uma vez que o material e objeto jurídico, educacional e linguístico encontrados nesse ponto de pesquisa desvirtuaria o objetivo deste estudo.

Quanto à correção, o documento esclarece que dois serão, no mínimo, o número de avaliadores do texto. A correção será feita por meio de sistema digital e às cegas. Uma terceira correção virtual ocorrerá caso haja discrepância de valores acima de 80 pontos em cada competência para avaliar e mediar os valores. Mantida ainda a discrepância, recorre-se então a um colégio recursal presencial de três avaliadores.

Independentemente dos corretores, há situações previstas em que as notas atribuídas a qualquer redação serão nulas, como já foi dito.

Quanto aos aspectos formais, a redação que não apresentar o mínimo de 7 linhas será anulada, bem como aquelas que apresentarem formas estranhas à Língua Portuguesa, como desenhos, não validadas pelo Enem. O mesmo destino terá as redações que apresentarem em sua textualidade vocabulário ofensivo, que revelarem fuga ao tema ou que fugirem à estrutura dissertativo-argumentativa. Serão anuladas, também, as redações não transcritas em espaços apropriados.

Quanto à matéria do texto, serão anuladas aquelas não somente que fugirem do tema proposto, mas que desrespeitem os DH ou apresentem parte deliberadamente desconectada do tema proposto, como, por exemplo, receitas de miojo ou hinos de times de futebol. Serão penalizadas, mas não anuladas redações nas quais os candidatos transcreverem em seu texto parte ou o todo do texto motivador ou da própria avaliação objetiva.

Um texto cuja coesividade fique a desejar será mal pontuado. O mesmo critério se estende à coerência. Contudo, ao que texto apresentar coerência e coesão suficientes e eloquentes, mas defender um ponto de vista que divirja dos DH (frise-se, não abordado formalmente em sala de aula), será imposta a pena de nulidade.

Não se trata, portanto, de Competência nem mesmo de critérios que tratem dos aspectos ou das competências linguísticas da avaliação, mas da ordem da ideologia a que o texto do candidato deve dar materialidade. As soluções que o candidato deve propor devem ser aptas a surtir efeitos reais e específicos sobre o que apresentou, evitando-se, assim, a generalidade das soluções.

Como colocado anteriormente, a concepção jurídica do que é um DH não se tornou um conteúdo escolar, muito embora seja um critério de correção importante a ser evitado na redação do Enem. Há uma questão, no que trata DH e Ensino de DH que precisa ser explicada: um DH não tem aplicabilidade alguma no território brasileiro.

Quando se trata de matéria de DH, para que haja validade da norma, é importante que ele seja colocado, nas leis brasileiras como DF. Não se cobram DF na redação do Enem, mas

apenas DH, por isso, explicar a diferença entre esses dois tipos de Direito e suas dinâmicas justificam a explanação que se segue.

7.2 Por uma educação em Direitos Humanos – ou Direitos Fundamentais?

Como apresentado anteriormente em capítulo próprio, a DUDH converteu-se em um marco histórico, cuja ética deslizou para os campos político e jurídico. Como consequência, nas últimas décadas, as Ciências da Educação têm se esforçado para trazer tal conteúdo para a Educação, a fim de construir uma cultura que respeita o ser global e uno que é o ser humano.

Como última resposta ética, o Congresso Internacional sobre Educação em prol dos DH e da Democracia, datado de 1993, instituiu, com o selo das Organizações das Nações Unidas, um Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos (PMAEDH). A intenção deste plano era (e ainda é) promover compromissos com a Educação em defesa de paz mundial, democracia, tolerância, respeito e dignidade da pessoa humana.

Referendado pelo Congresso de Viena, o PMAEDH tratou de incluir, em sua agenda, demandas como a erradicação do analfabetismo e a inclusão de DH nos currículos de instituições formais ou não. Neste aspecto, o período compreendido entre dezembro de 1994 e 2004 foi declarado a década da Educação em DH por meio de a resolução nº 49/184, da ONU.

O acesso, portanto, a uma instrução formal como meio de formação de indivíduos e individualidades a partir da defesa dos próprios direitos encontra respaldo jurídico, para, posteriormente, ingressar nas ordens jurídicas dos Estados signatários: um DH se converte em DF.

Posteriormente, o Pacto Internacional dos Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), datado de 1996, enfatizou a necessidade de uma Educação para os DH como condição *sine qua non*³⁵ para o desenvolvimento econômico do mundo, por compreender o desenvolvimento não apenas como mera produção de bens, mas como resistência de pessoas – e não apenas consumidores – em relação ao avanço de um mundo focado em produção de bens . A intenção era endossar o aspecto democrático da cidadania e estimulá-lo.

Por diversas vezes, a ONU interferiu nesses documentos a fim de inserir novos aspectos a respeito dos DH. Como são historicamente adquiridos, os DH não são estanques, razão pela qual, ainda hoje, há inovações no tocante ao reconhecimento de novos DH.

³⁵ Do latim, “Indispensável”.

Em 1995, na Declaração e no Plano de Ação Integrado sobre Educação para a Paz, foram firmadas novas prioridades sobre os DH e sobre a democracia, tendo sido incluídos, em seus planos, aspectos da luta contra o racismo e a xenofobia apenas em 2001. O documento de 1995 encontrou, na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em 2001, novos pontos para a produção de material didático e programas de educação para a promoção da Democracia.

Vale ressaltar que, no ano 2000, a ONU já tinha estabelecido as metas para o milênio por meio da Declaração do Milênio. Em 2015, os Estados membros signatários, comprometeram-se a:

1. erradicar a extrema pobreza e a fome;
2. atingir o ensino básico e fundamental;
3. promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres;
4. reduzir a mortalidade infantil;
5. melhorar a saúde materna;
6. combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças;
7. garantir a sustentabilidade ambiental;
8. estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

Dos diversos documentos, aqueles cuja amplitude parece definir o que será a educação em DH, no Brasil, são o DUDH, o PIDESC e o PNEDH. O PNEDH, como documento limítrofe entre os DH e a educação, trata inicialmente de oferecer as maiores diretrizes que a Educação em DH deve buscar:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. Sendo a educação um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos, cabe priorizar a formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros. (BRASIL, 2006a, p. 16)

A Constituição Federal de 1988, como já mencionado, fundamenta-se sobre a dignidade da pessoa humana. Esse ponto parece alinhar a Constituição ao plano internacional de defesa dos DH. O alinhamento que o texto constitucional trazia no tratamento humano, contudo, apenas foi incorporado à educação em 1996, quando o Brasil criou o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH).³⁶ Neste ponto, importa ressaltar que a criação não se deu voluntariamente, mas a partir de pressão e demandas sociais.

Tal documento tratou dos DH, mas não os definiu como disciplina escolar. A visão que se depreende do PNDH é a de que os DH são meros eixos articuladores e transversais, para outras disciplinas e conteúdos. Quase uma década mais tarde, em 2003, a Secretaria de Educação em Direitos Humanos (SEDH), a partir da Portaria nº 98/09, permitiu a atuação de um Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, a fim de estabelecer políticas públicas para esse tipo de Educação.

Nesse sentido, o que se testemunhou no solo jurídico e educacional brasileiro foi a incorporação de uma certa rede axiológica que saía do plano jurídico – LDBEN, PNE, e PCN –, para absorver valores como cidadania, democracia, soberania popular, respeito aos DH e reconhecimento social, contidos no PNEDH (2006).

Ora, a compreensão que se fundamenta é que a principal característica de uma Educação em DH é que ela necessita ser consciente e transpassar o modo como se deve enxergar toda a ciência e a sociedade, razão pela qual deve ser interdisciplinar.

O que a LDBEN estabelece é uma educação inspirada nos anseios de liberdade e solidariedade humanas, preparando os alunos para o exercício da cidadania.³⁷ Assim, não demorou para que o PNEDH tratasse de embasar políticas públicas brasileiras como instrumento de orientação para a Educação no que se tratasse de DH.

Entendendo, por fim, como desafio contínuo, e ainda longe de ser concretizado, o SEDH alinou-se ao Ministério da Educação e ao Ministério da Justiça e, a partir do deliberado no Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, de 2007, ampliaram a leitura do PNEDH, de modo que a atualidade conhece como sendo a Secretaria para a Diversidade do Ministério da Educação e da Ciência (SECAD) e a Secretaria da Educação em Direitos Humanos (SEDH). Cada estado criou comitês para a efetivação das metas previstas no PNEDH.

³⁶ A impressão que se tem é a de que o PNDH, no Brasil, é uma mera formalidade para alinhar-se ao PNEDH.

³⁷ Como já colocado antes, intriga muito as cartas educativas insistir em ter como objetivo a cidadania e, a todo instante, retomar as relações de trabalho operário.

Em se tratando, por fim de documento formal da Educação em DH, importou ao docente dois documentos: o PCN de temas transversais, de 2001, e o Caderno de Educação em Direitos Humanos, de 2013. Neles, figuram aspectos importantes que deveriam nortear o trabalho sobre DH. Contudo, o panorama do que se considera uma Educação em DH foi realizado por Fernandes e Paludeto (2010).

As autoras confirmam a importância da rede axiológica de valores que caminham na luta pela promoção dos DH desde a Revolução Francesa, a fim de partir de uma reflexão acerca daquilo que é sociedade e democracia.

No que tange ao PCN de temas transversais, Fernandes e Paludeto (2010) colocam, ao menos no plano jurídico que legitima a Educação, que:

Os temas transversais – contidos nos PCN – enfatizam a importância do trabalho com valores que, por sua vez, requerem uma reflexão ética como eixo norteador, por envolver posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e efeitos, de sua dimensão histórica e política. A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e ante elas, quanto a dimensão das ações pessoais. Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, o consumo, a sexualidade, a saúde. (FERNANDES E PALUDETO, 2010, p. 9)

Ora, embora o discurso sustentado por ambos os documentos apontem para uma educação formal em DH, a realidade é outra e destoa o suficiente para que não seja, de fato, um conteúdo da importância que assume no Enem.

Primeiramente, um estudo que se dá interdisciplinarmente não trata, de fato, da formalização do que seriam DH. Mais do que isso, o que o PCN de Temas Transversais propõe são ganchos entre um conteúdo formalmente respaldado pela lei como escolar, ao passo que a interdisciplinaridade fica em um segundo plano, dependente da boa vontade da escola, da direção e do corpo docente que optarem por ensiná-lo.

Em segundo lugar, uma Educação em Direitos Humanos que seja interdisciplinar com conteúdos de Geografia não chega a constituir, de fato, um conteúdo de Educação em DH, mas mero conteúdo de Geografia. O mesmo se dá com outras disciplinas como as da Ciência da Natureza e as de Linguagens, por exemplo. O que ocorre é que o movimento da aula, quando tende à Educação em DH, tende a se direcionar a um conteúdo que trata de curiosidades e não a um conteúdo formal em si, manipulável e exigível.

Nesse sentido, Fernandes e Paludeto (2010) apontam para um ponto mais sintomático ainda. Sendo os DH em essência um conteúdo jurídico, quando não estereotipados dependem de uma formação acadêmica que se distancia das licenciaturas. Há, inclusive, uma certa rejeição nos cursos de licenciatura para a compreensão do fenômeno jurídico da Educação.

Como colocam as autoras, faltam sistemas de ensino e centros de formação de educadores para formá-los para uma empreitada tão necessária quanto é a demanda por uma Educação em DH, razão pela qual a tendência é ser abandonada em face do conteúdo formal e das avaliações escolares. As autoras ainda apontam para a desvalorização da carreira.

Isso se deve ao fato de serem poucos os sistemas de ensino, os centros de formação de educadores e de organizações que trabalham nesta perspectiva. Somado a isso, a desvalorização docente parece senso comum. O documento do PNEHD propõe que o professor insira a educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares; integre esta educação aos conteúdos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino; estimule os professores e colegas à reflexão e discussão do mesmo; desenvolva uma pedagogia participativa; torne a educação em direitos humanos um elemento relevante aos alunos, em todos os níveis; fomente a discussão de temas como gênero e identidade, raça e etnia, orientação sexual e religião, entre outras; apoie a formação de grêmios e conselhos escolares. Enfim, são 27 pontos de orientação para que a equipe escolar trabalhe a temática com os alunos e a comunidade. (...) Infelizmente, no Brasil, ainda não superamos a ideia de que propostas, leis e ações programáticas devem ser discutidas com os docentes. (FERNANDES E PALUDETO, 2010, p. 12)

As autoras debruçam-se, ainda, para um ponto sintomático e que muito importa ao estudo dos DH na redação do Enem. Há uma concepção de que os professores são meros técnicos e instrutores, à mercê da norma e do disciplinamento. Falta, segundo criticam, formação para professores em DH:

Para que haja, de fato, a formação de professores em direitos humanos, é necessário que estes sejam percebidos como profissionais mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social. É difícil implementar uma política sem que haja um engajamento maior, não só de professores, mas da família, da comunidade e, principalmente, do Estado. A relação escola-sociedade é dialética e exige profundas reflexões em tempos de medo, da publicidade do que é privado, da inércia de diretores, professores e pais que parecem desistir da moral, da ética. A educação multicultural vem introduzindo novos valores, como africanidades brasileiras e igualdade para todos, e tenta ressignificar o olhar para os marginalizados. Nesse sentido, o Plano Nacional de Direitos Humanos pode e deve contribuir não só para o debate, mas para a implementação de políticas inclusivas na rede de ensino regular. (FERNANDES e PALUDETO, 2010, p. 13)

A prática, portanto, mesmo que documentada, não encontra respaldo e execução suficientes para que sejam conteúdos exigíveis, como disciplina autônoma dentro de uma avaliação do porte – e da importância – do Enem.

7.3 A formação discursiva (FD) segundo Pêcheux

O conceito de Formação Discursiva (FD) é curioso por que, em verdade, remonta a uma pluralidade de conceitos que constrói uma abstração. Nesse sentido, para compreendê-la, urge retomar pontos específicos da obra de Michel Foucault e de Michel Pêcheux, como será feito durante toda essa parte do estudo.

A publicação de *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*, traduzida em português em 1990, deixou marcas nos estudos de Análise do Discurso (AD), porque mobilizou uma metodologia de estudo para a AD, uma vez que o texto se encarregou de apresentar momentos da Linguística até a emergência da AD como disciplina. Nesse sentido, Pêcheux, em um primeiro momento, buscou fundamentar os momentos pré-saussurianos do estudo do texto.

Com esse intento, Pêcheux (1990) afirma que estudar o texto dependia, antes, de compreendê-lo. Assim, tratava-se de uma interpretação de conteúdos que eram materializados na instância textual, ou seja, tratava apenas de compreender as ideias do autor, ou, em suma, “o que ele queria dizer”. Por isso, o autor distingue as noções de ciência da expressão e ciência dos meios desta expressão.

O autor, posteriormente, discute a mudança conceitual epistemológica do *Curso de Linguística Geral* para os estudos da linguagem:

O deslocamento conceptual introduzido por Saussure consiste precisamente em separar essa homogeneidade cúmplice entre a prática e a teoria da linguagem: a partir do momento que a língua deve ser pensada como um *sistema*, deixa de ser compreendida como tendo a *função* de exprimir sentido; ela torna-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o *funcionamento* (retomando a metáfora do jogo de xadrez utilizada por Saussure para pensar o objeto da linguística, diremos que não se deve procurar o que cada parte *significa*, mas *quais as regras que tornam possível* qualquer parte, quer se realize ou não). (PÊCHEUX, 1990, p. 62)

Pêcheux (1990), então, passou a delinear um panorama histórico acerca dos métodos não linguísticos que foram utilizados para estudar a expressão. Primeiramente, o autor tratou do método frequencial. Nessa abordagem, basta que se relacionem, inclusive estatisticamente, as frequências de uma entrada lexical. Nesse aspecto, o autor diz que ficará a critério do

linguista definir se a entrada lexical que ele busca descrever desempenhará sempre a mesma função em uma determinada sequência sintagmática, ou se interessa a mera recorrência dela como alternativa, centrando-se, portanto, no eixo paradigmático. A partir das recorrências, poder-se-ia trabalhar com as regularidades de suas ocorrências.

Afasta-se, nessa abordagem, a preocupação com o modo como o sentido é construído na instância do texto. Esta abordagem parte do pressuposto de que o sentido de um vocábulo seria sempre o mesmo. Assim, um mesmo significante evocaria sempre um mesmo significado em qualquer que fosse o seu contexto, e esse sentido poderia, por fim, ser mensurado estatisticamente. A crítica que se fez diz respeito ao tratamento dado aos elementos do texto que se configuraria mais como um recenseamento, ou seja, uma mera descrição de uma população de entradas lexicais, que garante um volume significativo de dados, mas que não permite identificar mudanças de sentido ou construção de sentido no interior do próprio texto. Como coloca o autor “paga-se a objetividade da informação recolhida pela dificuldade de fazer dela o uso que se previra” (PÊCHEUX, 1990, p. 64).

Em uma segunda abordagem do que seria estudar o texto, Pêcheux (1990) coloca que o seu estudo se faria por análises de categorias temáticas. Nesse sentido, se no momento anterior a análise privilegia o nível infralinguístico, nesse momento, a análise se edifica sobre um nível supralinguístico, uma vez que se busca depreender o sentido do todo com base em um segmento de texto, atravessando a língua (como sistema, ou seja, o que *realmente funciona*). Ora, o que se propunha era que, a partir do *juízo do codificador*, poderia se estabelecer um quadro de equivalências definidas pelas quais o codificador validasse sua própria leitura.

Aliás, essa é a crítica que se identificou diante desse tipo de análise: tratar-se-ia, antes, de uma *aculturação dos codificadores*, de modo que entre o produtor do texto e o leitor deve haver uma afinidade de conteúdos e significações. Nas palavras de Pêcheux (1990):

É preciso supor a existência de um consenso explícito e implícito entre os codificadores sobre as modalidades de suas leituras: em outros termos, um texto só é analisável no *interior do sistema comum de valores que um sentido tem para os codificadores e constitui seu modo de leitura*. (PÊCHEUX, 1990, p. 65)

O autor passa, então, a tratar dos métodos paralinguísticos, ou seja, aqueles que convivem com os métodos de análise anteriormente descritos. Por método paralinguístico, o autor compreende aqueles que “evitam o nível específico do signo e que derivam de metodologias psicológicas ou sociológicas” (PÊCHEUX, 1990, p. 66).

Esgotada essa primeira parte do texto, Pêcheux (1990) centra-se sobre as orientações para uma teoria do discurso. Com esse intento, ele trata do que é a língua a partir dos estudos saussureanos: “parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só não pode nem criá-la nem modificá-la” (Saussure apud Pêcheux, 1990, p. 70). Em seguida, ele destaca o que Saussure já tinha dito a respeito da língua – uma instituição social, distinta, contudo, das demais instituições, porque, enquanto sistema de signos que exprimem ideias, ela se torna o mais importante dos sistemas semióticos. Por isso, converte-se em ciência – a semiologia.

Assim, a principal cisão que Pêcheux (1990) provocou no interior da Linguística foi delimitar o seu objeto, principal sistema semiológico. Por meio de sua abordagem, duas exclusões ocorreram. A primeira foi a exclusão da fala, como inacessível à ciência linguística, e a segunda, a exclusão das *instituições “não semiológicas”* do âmbito da Linguística.

Por último, as implicações da oposição entre a língua e a fala (*langue e parole*) permitiu a Pêcheux (1990) concluir que, mesmo que não o tenha desejado, tais oposições autorizaram a emergência de um sujeito como *subjetividade em ato*:

Mesmo que explicitamente ele não o tenha desejado, é um fato que esta oposição autoriza a reaparição triunfal do sujeito falante como *subjetividade em ato*, unidade ativa de intenções que se realizam pelos meios colocados a sua disposição; em outros termos, tudo se passa como se a linguística científica (tendo por objeto a língua) liberasse um resíduo, que é o conceito filosófico de sujeito livre, pensado como o avesso indispensável, o correlato necessário do sistema. (PÊCHEUX, 1990, p. 71)

Esta cisão que Pêcheux provocou na Linguística permitiu identificar diversos processos e mecanismos pelos quais ocorrem diversas combinações e substituições elementares além do limite do signo, alcançando, por fim, a própria frase. Como o autor coloca:

Ora, os desenvolvimentos recentes de certas pesquisas linguísticas (e, antes de tudo, do aparecimento das gramáticas gerativas) parecem estender esse limite e tendem a constituir uma teoria linguística da frase, sem, no entanto, sair do sistema da língua: enquanto que Saussure pensava que a língua nada cria, o funcionamento de uma gramática gerativa coloca em evidência uma forma de criatividade não-subjetiva no próprio interior da língua. (PÊCHEUX, 1990, p. 72)

É, pois, a partir desse ponto que Pêcheux (1990) trabalha: o autor dedicou-se a mostrar a possibilidade de um nível intermediário entre a singularidade individual e a universalidade, que define *contratos linguísticos* de regiões do sistema da língua. Nesse sentido, o autor coloca o campo semântico como uma possibilidade da língua:

É certo que o conceito de “campo semântico” já representa um passo nessa direção, uma vez que visa as coerções semânticas entre os elementos morfemáticos, suas relações *in praesentia e in absentia* em uma área de significação dada. Entretanto, ela não dá conta dos efeitos sequenciais ligados à discursividade. (PÊCHEUX, 1990, p. 74)

Em seguida, a proposta de Pêcheux (1990) é construir uma sólida teoria acerca do *processo de produção*, ou seja, dos mecanismos formais que produzem discursos a partir de uma circunstância dada. Esse é o ponto nevrálgico que interessa à produção de texto do Enem.

Em um primeiro momento, Pêcheux (1990) reforça a importância de um estudo das variações específicas, que poderiam ser descritas com base na Semântica, na Retórica e na Pragmática para a compreensão do processo de produção de um discurso. Esse ponto pouco pode contribuir para este debate.

Em um segundo momento, o autor considera que, para entender o *processo de produção*, devem ser estudadas as ligações entre as circunstâncias em que um discurso é produzido, consideradas pelo autor como suas *condições de produção* e o discurso propriamente dito. Trata-se, portanto, de articular o contexto ou a situação que o torna possível e inteligível. Nos limites da redação do Enem, o contexto de produção do discurso pode ser apreendido por meio do tema preestabelecido, acompanhado de diversos outros textos informativos e argumentativos capazes de orientar a leitura da proposta de redação, e da qual se pode depreender o discurso acerca dos DH que devem ser defendidos.

A observação que se faz, contudo, da coletânea é que todos os textos de apoio reiteram e reforçam um estereótipo de DH a ser defendido, não como ocorre em sede das Ciências Jurídicas e do Direito, área de estudo dos DH. Nesse sentido, o tema dado guia e orienta o candidato a uma produção que, não raro, fundamenta-se em um ponto de vista absoluto e inquestionável do próprio contexto de produção: a coletânea não pode ser negada sob pena de infringência dos DH.

Nesse sentido, nada há de novo que Pêcheux (1990) já não tenha evidenciado:

Em outras palavras, um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas. (...) Ele está, bem ou mal, situado no interior da *relação de forças* existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado: o que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa. (PÊCHEUX, 1990, p. 77).

A partir desta constatação, Pêcheux (1990) chama a atenção para o fato de que se deve levar em consideração as relações de sentido que estão na origem da produção de um dado

discurso. Segundo o autor, um discurso remete a outro, encadeia-se e conjuga-se a tantos outros prévios, cuja função é ser matéria-prima para a produção de discurso.

Não é disso de que se trata a coletânea da proposta de redação do Enem? Não se trata de alinhar um discurso construído e sustentado durante o momento da avaliação que se coadune, tanto quanto possível, a um ponto de vista político – à defesa de um determinado DH escolhido institucional e politicamente pelo Enem? A proposta de redação, portanto, se revela um mecanismo institucional extralinguístico. Não são os estereótipos que o candidato carrega consigo do que seja um DH um discurso prévio a que o candidato recorre para manter-se no certame? Ora, todas essas questões são ecos do que já enunciava Pêcheux (1990, p. 77).

O candidato, portanto, quando produz o seu texto, está imerso em uma profusão de discursos, selecionando como argumentos, tanto estereótipos como a coletânea, e que serão, em seu próprio texto, deformados a fim de atender às expectativas dos corretores. O orador, ou o candidato, experimenta, salvaguardadas as proporções, o lugar do ouvinte/Enem: ele imagina, seleciona, decide e antevê “em tempo hábil, onde este ouvinte o espera” (PÊCHEUX, 1990, p. 77).

O que parece preocupante no que toca os DH – em sede de avaliação, frise-se – não é o candidato se utilizar da estratégia argumentativa da paráfrase de textos anteriores na sua experiência de prova; o que preocupa é, educacionalmente, em nenhum momento anterior à avaliação, ter havido qualquer educação formal acerca dos DH e, ainda assim, este conhecimento ser considerado critério absoluto de nulidade.

Por fim, Pêcheux (1990, p. 79) põe em xeque o estudo de um texto. O discurso é o objeto da Análise do Discurso. Por isso, a relevância das condições de produção sem as quais não seria possível compreender os processos de produção de um discurso.

Aprofundando a discussão, Pêcheux (1990) afirma que, para além do orador e do ouvinte, existe a estrutura de uma formação social que determina lugares discursivos e formações imaginárias que definem a imagem de si, do outro e do referente do discurso. O autor, por fim, trata de situações tomando-as por possibilidades definidas objetivamente em relação às condições da produção e de posições, como representações dessas mesmas situações objetivamente definidas.

Ora, para Pêcheux (1990, p. 82), portanto, um orador/candidato A, a partir da imagem que tem de si mesmo, procura definir os contornos do seu discurso, como se perguntasse a si mesmo: “Quem sou eu para lhe falar assim?” Por evidente, o seu local discursivo como candidato, em muitos casos, faz com que ele tenha consciência da importância de se

reproduzir um discurso acerca de um DH e de que tal DH está definido na proposta de redação.

Nesse aspecto, o candidato tem claro consigo que o discurso a ser defendido em seu texto deve obedecer a certas condições de produção e recobrar um discurso anterior ao seu próprio, se tiver a intenção de obter alta pontuação.

O orador/candidato A também faz uma projeção de ouvinte/Enem, B. Seu raciocínio é político ao definir que o Enem é a instituição responsável pela produção e aplicação da prova que faz em um momento determinado e da qual depende para o próprio ingresso do orador/candidato no Ensino Superior. Ora, da imbricação de imagens nasce o que Foucault (1987) tratou de identificar como poder disciplinar.

Pêcheux trata, antes de tudo, de definir uma FD: ela é um conjunto de atitudes e representações discursivas que não se localiza nem puramente em uma instância subjetiva, tampouco em uma instância objetiva e universal. As FD ganham materialidade a partir da confluência entre classes sociais, que definem hierarquias, e locais sociais, ou seja, o candidato trata de identificar as marcas da formação social nas representações imaginárias que se materializam no discurso. (PÊCHEUX, 1990).

Diante do exposto, podemos afirmar que o conceito de Pêcheux de FD é construído com base na Formação Ideológica (FIId), que determinam o que pode, o que deve e o que não deve ser dito em uma dada Formação Social (FS). É impossível dissociar, portanto, as representações imaginárias das determinações ideológicas. São notáveis as influências das relações de classe de origem marxista em sua concepção de FD.

Ademais, Pêcheux alerta que uma FD deriva de condições de produção específicas.³⁸ O que Pêcheux delimita, então, é a possibilidade de se identificar o lugar social das Condições de Produção, que são socialmente definidas. Para o autor, importam, no conceito de FD, as Formações Imaginárias (FIIm), que mediam as relações entre produtor e receptor.³⁹ Essas imagens, virtuais e hipotéticas, são determinadas pelas condições de produção. Antecipações de argumentação, silenciamentos ou continuidades de um discurso prévio resultam de tais condições.

³⁸ Este estudo diferencia “Condições de Produção” de uma “Situação de Produção” (SP). As CP tratam das relações de poder, de organização social, e de formação social que deixará marcas em uma representação. A SP trata da situação do candidato diante da proposta de redação, ou seja, não se trata de um lugar social permeado pelas relações de trabalho, de poder, de organização social ou de formação social, mas apenas da situação de problema no que tange à produção de escrita durante a avaliação.

³⁹ O autor coloca ainda que a imagem que A constrói de B, o receptor, importa tanto quanto a imagem de A sobre ele mesmo, porque estabelece hierarquia de poderes, de organização social, e de formação social. Também importa o mesmo movimento de B para A.

Este ponto importa sensivelmente a este estudo porque remonta a uma relação de poder inerente à avaliação da proposta de redação do Enem. Os discursos, tal como Pêcheux concebeu, são constituídos no espaço do interdiscurso. O autor ainda coloca que a Situação de Produção (SP) é um dado importante para a construção de uma representação e que existem influências importantes da FIm dos sujeitos produtores e receptores.

É aqui que se origina, em sua obra, a sujeição, uma propriedade da Formação Discursiva.

Pêcheux aponta para uma Condição de Produção em que a carga subjetiva se dá a partir das instâncias da Formação Imaginária e da Situação de Produção que o produtor vivencia. Como se pode vislumbrar, uma Formação Discursiva engloba muito mais que uma Condição de Produção – ela atinge a Situação de Produção, a Formação Social e a Formação Imaginária dos sujeitos.

Pêcheux também não ignorou a paráfrase e a matriz de sentido, ponto importante deste estudo: o sentido de uma sequência somente seria uma possibilidade linguística parafrástica quando pertencente a uma ou a outra FD. É por isso que os sentidos dentro de uma FD circulam dentro dela própria e podem ser retomadas parafrasticamente a partir da identidade entre um discurso e a matriz de sentido interior. No que toca à paráfrase, preferimos recuperar a concepção de Fuchs (1982), por se debruçar sobre a paráfrase com abordagem mais adequada à análise do corpus deste estudo.

Em *O Discurso: estrutura ou acontecimento*, de 1990, Pêcheux tratou de aspectos da FD no que toca ao conteúdo material da representação. Ao dividir a representação em planos estáveis/não estáveis, homogêneos ou heterogêneos, os saberes do mundo se organizariam em unidades menores, de modo que a língua atravessaria a divisão entre as significações estabilizadas e as transformações de sentido, o que permite, portanto, uma manipulação do sentido que se quer atribuir. A interpretação – resquício marcado da Formação Ideológica (FIId) do sujeito deixa marcas na representação.

Nesse aspecto, importa compreender o tema da redação do Enem com base na interpelação ideológica que subjaz ao discurso que lhe dá origem. Para tanto, Pêcheux (1990) será de inestimável contribuição. Nesta obra, o autor trata do modo como eventos localizados no tempo e no espaço ganham, no plano discursivo, materialidade ideológica que, para ser identificada, necessita da atividade de teorização.

A partir do exemplo de um acontecimento, o do dia 10 de maio de 1981, a questão teórica que coloco é, pois, a do estatuto das discursividades que

trabalham um acontecimento, entrecruzando proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de resposta unívoca (é sim ou não, é x ou y, etc) e formulações irremediavelmente equívocas.

Objetos discursivos de talhe estável, detendo o aparente privilégio de serem, até certo ponto, largamente independentes dos enunciados que produzimos a seu respeito, vêm trocar seus trajetos com outros tipos de objetos, cujo modo de existência parece regido pela própria maneira com que falamos. (PÊCHEUX, 1990, p. 28)

Pêcheux (1990) atento para o fato de que um evento político pode assumir diferentes contornos discursivos. Para tanto, o autor rememora a eleição de Mitterrand, em 10 de maio de 1981, na França, focalizando os discursos, as formas linguísticas selecionadas para retomar o acontecimento, que mostram acentos ideológicos evidentes, atravessando, inegavelmente, o texto. A análise de Pêcheux (1990) considera o discurso a partir de dois pilares: o do acontecimento que lhe dá origem e o da estrutura que o acontecimento assume.

Assim, Pêcheux (1990) parte de acontecimentos localizados em um tempo e em um espaço delimitados e logicamente estabilizados – uma vez que não permitem derivações de sentido – para analisar como o acontecimento se reveste de descrição e de interpretação. Em sua obra, o autor contempla três aspectos fundamentais para a análise: o acontecimento, a estrutura e a tensão entre a descrição do acontecimento (a partir das ciências positivistas) e a interpretação que se dá a tais acontecimentos. Obviamente, o que Pêcheux (1990) propõe é uma ciência de entremeio:

Esta fronteira entre os dois espaços é tanto mais difícil de determinar na medida em que existe toda uma zona intermediária de processos discursivos (derivando do jurídico, do administrativo e das convenções da vida cotidiana) que oscilam em torno dela. Lá nesta região discursiva intermediária, as propriedades lógicas dos objetos deixam de funcionar: os objetos têm e não têm esta ou aquela propriedade, os acontecimentos têm e não têm lugar, segundo as construções discursivas nas quais se encontram inscritos os enunciados que sustentam esses objetos e acontecimentos. Este caráter oscilante e paradoxal do registro do ordinário do sentido parece ter escapado completamente à intuição do movimento estruturalista: este nível foi objeto de uma aversão teórica, que o fechou totalmente no inferno da ideologia dominante e do empirismo prático, considerados como ponto-cego, lugar de pura reprodução do sentido. (PÊCHEUX, 1990, p. 32)

Quando da comemoração da vitória do candidato de esquerda política francesa, testemunhou-se a reunião de milhões de franceses em diversos pontos do país, principalmente, na Praça da Bastilha, em Paris, cujos gritos concretizavam-se na expressão “*On a gagné*”, em português, “ganhamos”. Segundo o autor, embora se tratasse de um evento

político, ganhou ares de um evento esportivo. Nessa mesma noite, os diversos canais de comunicação transmitiram a informação da vitória.

O autor considera que, embora haja um inegável jogo de metáforas por meio do qual os acontecimentos políticos tornam-se eventos discursivos, dizer que há uma atividade parafrástica entre eles seria precipitado, porque a ideologia que determina o discurso não permite que sejam consideradas paráfrases, uma vez que o conteúdo ideológico não é suscetível de paráfrase. O que Pêcheux (1990) analisa, em suma, é como a interpretação dos fatos em determinado momento é o resultado de uma interpretação.

Para tanto, os enunciados sobre a vitória de Mitterrand na França ganharam materialidades diversas. Um mesmo acontecimento social e político revestiu-se de discursividades que não são intercambiáveis. “F. Mitterrand é eleito presidente da República Francesa”, “A esquerda francesa leva a vitória eleitoral dos presidenciais” e “A coalização socialista-comunista se apodera da França” são os três enunciados que Pêcheux (1990) recupera e que não estabelecem, entre si, nenhuma atividade parafrástica.

Pêcheux (1990) atribui à opacidade da língua os deslizamentos de sentido, razão pela qual o evento político pôde deslizar para o discurso esportivo da rivalidade. Por exemplo, “*On a gagné*” é, naturalmente, um discurso esportivo apropriado para o evento político.

O autor, então, procura as raízes da relação entre a ciência, a escolástica e a estrutura, estabelecendo, como ponto inicial, o fato de o discurso e o objeto do mundo não criarem, entre si, relação de dependência.

Nesses espaços discursivos (que mais acima designamos como "logicamente estabilizados") supõe-se que todo sujeito falante sabe do que se fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal que este universo é tomado discursivamente nesses espaços) (PÊCHEUX, 1990, p. 31)

Para o autor, as ciências positivistas chegam a seus resultados por meio da instrumentalização, recorrendo à identificação, à marcação e à classificação, ou seja, procedimentos que estabilizam, logicamente, o acontecimento que buscam analisar.

Enunciados estabilizados logicamente importam, para Pêcheux (1990), porque não admitem múltiplas interpretações, admitindo apenas um único valor.

A partir desse raciocínio, o autor trata do desenvolvimento da ciência como ponto fundamental para a estabilização de enunciados, desde a *ciência regia*, até mesmo ao converter-se nas correntes positivistas do século XIX.

Há o momento moderno contemporâneo do *rigor positivo*, aparecido no contexto histórico da constituição, enquanto ciências, da física, da química e da biologia, associado à emergência de uma nova forma de Direito (organizado em corpo de proposições) e também em um novo lance do pensamento matemático: um novo *organon*, construído contra o aristotelismo e apoiado na referência às "ciências exatas", procura por sua vez homogeneizar o real, desde a lógica matemática até os espaços administrativos e sociais, através do método hipotético-dedutivo experimental, e as técnicas de "administração de prova". (PÊCHEUX, 1990, p. 36)

Para o autor, as Ciências Humanas foram intimadas a proceder, em suas análises, segundo o rigor das Ciências Exatas que se desenvolviam à época. Ele aponta que Marx retira das Ciências Humanas a estabilidade que existe nos campos das Ciências da Natureza e das Exatas, de modo que há uma descontinuidade epistemológica nos conteúdos de humanidades que não existem nas áreas das Exatas e das Biológicas.

Por fim, Pêcheux (1990) debruça-se sobre o real existente (logicamente estabilizado e comprovado de existência pelas ciências positivas), mas que, no plano discursivo, são desestabilizados, produzindo, por fim, em diversas interpretações. Por isso, Pêcheux (1990) encontra dificuldade em separar a descrição da interpretação, porque todos os eventos políticos seriam, antes de tudo, fenômenos das Ciências Humanas, que, no plano discursivo, carecem de leituras ideológicas.

A interpretação do discurso, portanto, depende das condições de interpretação que produzirão diversos efeitos de sentido. Segundo Pêcheux (1990), o discurso admite o apagamento do sujeito enunciadador como principal instrumento para a imbricação entre o acontecimento e o discurso. Tratar do discurso, para Pêcheux (1990), é tratar da interpretação do acontecimento que lhe deu origem.

Por isso, é urgente compreender que toda descrição é, em si mesma, e inegavelmente, uma interpretação dos fatos.

É nesse ponto que Foucault contribui com a FD de Pêcheux, uma vez que a repartição de um saber e a estabilidade de um conteúdo foram objetos de estudo do primeiro, no que toca à relação entre o objeto do conhecimento e sua localização sistematizada e estável como repositório de uma memória para ser recuperada como matriz de sentido. Depreende-se,

portanto, que aqueles saberes instáveis e heterogêneos não podem pertencer a uma mesma FD, porque revelam lugares sociais divergentes, razão pela qual constituem FD distintas.

Essas FId de que tratou Foucault são ponto nevrálgico da FD de Pêcheux, uma vez que a apreensão dos sentidos e da ideologia intrínseca à representação se dá pela análise do interdiscurso. Neste aspecto, é evidente que a FD trata de um interdiscurso sistematizado a partir de uma determinada CP que relacionam a memória ideológica e o acontecimento de um evento.

Assim, que o lugar da Linguística e da AD é o debruçar-se sobre o sentido, a partir de suas CP para analisar o efeito de sentido. Como interdiscurso, os discursos interrelacionam-se, como em uma cadeia de correntes, seja com os discursos anteriores seja com os discursos posteriores. É o interdiscurso o responsável pela retomada de certos temas e sentidos já produzidos em tantas outras situações e épocas.

7.4 Foucault, o poder disciplinador e a ordem do discurso (cerceado)

Foucault (2008) atribuí à sociedade contemporânea a característica da vigilância. Na avaliação da redação do Enem, esta vigilância se traduz no controle da subjetividade do candidato quanto ao seu discurso textualizado na redação do Enem e a premiação que pode oferecer.

O *poder disciplinar* é um mecanismo suficientemente autônomo na sistemática do Enem para vigiar e garantir que corpos sejam docilizados e discursos sejam alinhados ao de uma instituição. Mais do que isso, tal mecanismo trata, ainda, da homogeneização dos perfis selecionados para o Ensino Superior. Na proposta de redação do Enem, tal vigilância se dá quando a validade de uma redação depende de um critério que não considera a composição do texto de uma perspectiva linguística.

Foucault (2008, p. 19) questiona: o discurso científico poderia criar um efeito de saber e de poder? O autor elenca, então, alguns dispositivos que emanam do poder no seio social, sem, contudo, querer esgotá-los. Para o autor, o saber produz um poder, e ambos se encontram em simbiose, de modo que não há poder sem algum saber, tampouco algum saber sem alguma relação de poder.

Portanto, para Foucault (2008), um dispositivo trata da disciplina que se pode obter a fim de se regular os fluxos sociais e controlar as atividades que nascem na própria sociedade. A escola e o sistema educacional, por fim, constituem um desses lugares de poder-saber, cujo alcance atinge o exame do Enem e a proposta de redação.

Como sustentou Foucault (2008),

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos [...] [e entre eles] existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes, [cuja finalidade] é responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante (FOUCAULT, 2008, p.244-245).

A compreensão, portanto, do que é o dispositivo alcança um novo patamar: por se tratar de uma organização, regulada por decisões, leis e medidas administrativas que vocalizam um discurso institucional, a própria organização da educação brasileira se converte em um dispositivo. Nesse sentido, a organização escolar se ramifica de um macropoder até atingir o microcosmo das escolas regionalizadas.

Justamente por causa deste movimento, Este ainda no primeiro capítulo deste estudo, diversos documentos de lei e regimentais foram recuperados a fim de permitir identificar os discursos, a construção do saber e a regulamentação – e dispersão – do poder. A avaliação do Enem é uma das maneiras pela qual esse poder se manifesta, com todas as implicações já anunciadas no capítulo 1 desta obra.

A proposta de redação do Enem quanto aos DH estabelece uma relação de poder, visto que é possível identificar aspectos como disciplina, aplicação, vigilância e penalidade. Esse poder-saber, imbricado, na concepção foucaultiana, não está preso a espaços físicos, nem mesmo a uma instituição. Apenas por ser uma materialização de uma política pública, há no Enem um poder institucional.

É evidente, para o autor, que o poder reprime e exclui ao mesmo tempo em que seleciona alguns dentre aqueles que a ele se submetem. Esse poder-saber é produtivo e replica-se em razão de seu alto potencial criador, justamente por ser multifacetado e não nascer de um poder central, emergindo das relações sociais difusas, modificando seus polos. A cada relação entre sujeitos e instituições que se cria, retoma-se uma hierarquia de poder, recuperam-se antigas hierarquias ou se extinguem hierarquias anteriores para se formatar novas hierarquias.

A relação que o Enem constrói, portanto, materializa uma relação de poder, que submete o candidato a uma hierarquia. Mais do que isso, o poder-saber encontra-se estrategicamente articulado na proposta de redação.

Na proposta de redação, a abordagem que se faz do questionado trata, em última instância, da abordagem que pode ser defendida em detrimento de qualquer outra abordagem. Ferir o escolhido pelo avaliador é, em suma, anular sua própria redação uma vez que o defendido é desautorizado pelo avaliador, ente político do qual emana uma relação de poder que subjuga o corpo daqueles que a ele se submete.

Foucault (1996) já havia tratado do fato de que o discurso que não circula institucionalmente é condenado à exclusão e à rejeição. O autor francês reflete sobre essa questão, tomando como parâmetro para a discussão o discurso do louco.

Defender qualquer outro ponto que não o da pauta política é, na proposta de redação do Enem, uma loucura. Foucault (1996) chama a atenção para o seguinte fato: “Dos três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso, a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade [...] são mecanismos do discurso” (FOUCAULT, 1996, p. 19):

Aparentemente, a única condição requerida é o reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de uma certa regra – mais ou menos flexível – de conformidade com os discursos validados. Se as doutrinas fossem apenas isto, elas não seriam diferentes das disciplinas científicas, e o controle discursivo diria respeito unicamente à forma ou ao conteúdo do enunciado, não ao sujeito falante. Ora, a pertença doutrinal põe em causa ao mesmo tempo o enunciado e o sujeito falante, e um por intermédio do outro. Põe em causa o sujeito falante por intermédio e a partir do enunciado, como o provam os procedimentos de exclusão e os mecanismos de rejeição que intervêm quando um sujeito falante formulou um ou vários enunciados inassimiláveis; a heresia e a ortodoxia não provêm de uma fanática exageração dos mecanismos doutrinários; heresia e ortodoxia pertencem-lhes fundamentalmente. Mas, inversamente, a doutrina põe também em causa os enunciados a partir dos sujeitos falantes, na medida em que ele vale sempre como sinal, manifestação e instrumento de uma pertença prévia – pertença de classe, de estatuto social ou de raça, de nacionalidade ou de interesse, de luta, de revolta, de resistência ou de aceitação. A doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e interdita-lhes, por conseguinte, todos os outros mas, em reciprocidade, serve-se de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si, e desse modo os diferenciar de todos os outros. Ela efectua uma dupla sujeição: dos sujeitos falantes ao discurso, e dos discursos ao grupo, pelo menos virtual, dos indivíduos falantes. (FOUCAULT, 1996, p. 42)

Adestrar um candidato, ponto chave da teoria foucaultiana, é assegurar que a redação apresentada não possa ser anulada, e que possa, portanto, passar para as demais avaliações de competências. O poder-saber disciplinar de que Foucault (2008) trata é, por fim, um produtor de subjetividades ou seria um cerceador, no âmbito da redação do Enem, uma vez que a opinião do candidato, em suma, não importa?

O poder disciplinar, portanto, configura a criação de sujeitos e de subjetividades. Contudo, ao contrário do que se poderia esperar, a proposta do Enem não é somente um lugar onde se disciplina, mas um lugar de onde se é cobrada a disciplina institucional escolar de cada candidato.

O ser disciplinado, seja na escola, seja na proposta de redação do Enem, nada mais é do que a recompensa pelo adestramento⁴⁰ quanto ao selecionado como correto pelo avaliador do Enem, dentro de uma gama de possibilidades.

Evidentemente, a recompensa é o estímulo de cada candidato atinge quanto se amolda a uma norma ideológica particular: o que é o exame senão um instrumento de disciplina que normaliza enquanto permite vigiar, que permite a classificação e a segregação, selecionando aptos e adestrados dos inaptos e indóceis para prosseguir os estudos em nível superior, ao mesmo tempo em que segregam em faixas aqueles que têm dificuldade na composição de um texto e que não tem consciência dos mecanismos de adestramento?

7.5 O poder disciplinar que não descansa

Foi Foucault quem melhor se debruçou sobre o fenômeno do poder, na obra *Vigiar e Punir*, de 1987. Não raro, na contemporaneidade, seus estudos tornaram-se princípios fundamentais para compreender a origem das relações de poder em qualquer segmento, desde o familiar até o institucional.

Suas observações permitiram compreender que instituições organizam o poder a partir de relações humanas, e que, nesse sentido, a escola também arroga para si algum arranjo de poder do qual a avaliação é um instrumento. Em se tratando do Enem, a avaliação da redação se converte em um instrumento de poder político, decidindo o futuro dos candidatos que se submetem ao Exame.

Por se tratar de uma característica intrínseca das instituições, o autor teorizou sobre a violência histórica das instituições carcerárias de uma França quase medieval. Embora nunca deixasse de refletir sobre o poder, apresentando, em diversos momentos de suas obras, traços do que o conceito pudesse ser, Foucault não deixou, para a posteridade, uma definição cabal do que seria o poder.

⁴⁰ Embora o termo possa chocar, principalmente no campo da Educação, a formação discursiva encontrada nas avaliações mais bem avaliadas – e que seguem nos anexos deste estudo – apresentam um núcleo de argumentação em comum, o que revela uma identidade de discursos e pertencimento a uma FD rígida a que o candidato somente se alinhou por um adestramento textual ideológico.

Na obra supracitada, o autor considerou que as relações de poder se ancoram no relacionamento de um dominador sobre um dominado, configurando o que logrou chamar *poder disciplinar*. Tal conceito foi retomado em muitas de suas obras, tendo sido incorporado por autores que se identificaram com as reflexões que realizou.

[...] poder produz saber [...] poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não supunha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 2008, p. 30).

Segundo ele, qualquer saber que se produza ou que venha a ser aplicado imiscui-se ao poder. Nesse sentido, a escola seria um espaço privilegiado pelos instrumentos de que dispõe, como é o caso da avaliação para exercer todo o seu poder. Assim, a avaliação de aprendizagem torna-se o instrumento de manutenção da ordem escolar e do poder disciplinar de que trata Foucault (1996):

Entramos assim na idade do que eu chamaria de ortopedia social. Trata-se de uma forma de poder, de um tipo de sociedade que classifico de sociedade disciplinar por oposição às sociedades propriamente penais que conhecíamos anteriormente. É a idade de controle social. Entre os teóricos que há pouco citei, alguém de certa forma previu e apresentou como que um esquema desta sociedade de vigilância (...) (FOUCAULT, 1996, p. 41)

A avaliação – tanto as que ocorrem na educação fundamental como o próprio Enem – visam a reconhecer os saberes do candidato, mensurando-os por meio de uma ordem de grandeza. Em decorrência do modo de funcionamento da instituição escolar, ao final de uma etapa de estudos, o professor teria de atribuir um valor ao aluno, que se traduz na reprovação ou na aprovação. No segundo caso, o aluno teria direito de adquirir novos saberes. Haidt (1995, p. 286) foi quem atestou os limites do que seria a avaliação no momento atual:

Nela, [na avaliação] a educação é concebida como mera transmissão e memorização de informações prontas e o aluno é visto como um ser passivo e receptivo. Em consequência, a avaliação se restringe a medir quantidade de informações retidas. Nessa abordagem, em que educar se confunde com informar, a avaliação assume um caráter seletivo e competitivo. (HAIDT, 1995, p. 286)

O Enem, contudo, eleva a avaliação para um outro patamar, uma vez que uma entidade governamental mensura conhecimentos a partir da seleção de questões, acrescidas de uma avaliação de redação, a fim de, a partir da grandeza final encontrada, permitir ao candidato

ingressar em uma Universidade pública por meio do Exame, que reivindica para si o estatuto de política pública.⁴¹ Ora, não está aí o poder disciplinar sobre o qual disserta Foucault?

Ora esta vontade de verdade, tal como os outros sistemas de exclusão, apoia-se numa base institucional: ela é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, claro, o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas é também reconduzida, e de um modo mais profundo sem dúvida, pela maneira como o saber é disposto numa sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certa forma, atribuído. Evoquemos aqui, e a título simbólico somente, o antigo princípio grego: a aritmética é tratada nas sociedades democráticas, porque ensina as relações de igualdade, mas a geometria apenas deve ser ensinada nas oligarquias, dado que demonstra as proporções na desigualdade. (FOUCAULT, 1996, p. 4)

O poder disciplinar, tão característico dos sistemas avaliativos e, portanto do Enem, converte a aprendizagem, anteriormente voltada para formação de um indivíduo, em mera disciplina de corpos, que domestica e legitima a disciplina escolar. Por último, os parâmetros da correção da redação no Enem manifestam-se como um poder disciplinar capaz de conduzir, docilizar, disciplinar corpos e selecionar uma posição ideológica.

O poder disciplinar na avaliação da redação no Enem não se manifesta de outra forma que não sob os critérios de nulidade. Entre todos aqueles já apresentados, um deles assenta-se sobre a subjetividade do candidato. Por isso, pode-se afirmar que os parâmetros de correção da redação do Enem têm um poder disciplinar capaz de disciplinar, domesticar e docilizar corpos, impondo a defesa de pontos de vista no momento da produção de texto. A anulação de uma redação pela banca corretora manifesta o não reconhecimento do ponto de vista defendido. Tal procedimento extrapola os limites de uma avaliação com base em critérios linguísticos para cerceá-lo quanto à opinião política que o candidato manifesta em relação ao tema.

Assim, o poder disciplinar que a avaliação aplica trata de impedimentos, proibições, restrições e tolhimentos em relação a certos discursos que circulam pelo mundo: a instituição política brasileira governamental e administrativa seleciona alguns discursos e reprime outros.

Se por um lado as relações de poder podem permitir o livre fluxo de ideias e a construção de saberes, por outro, tais relações de poder podem ser desproporcionais quando alunos e candidatos revelam ter autonomia, fato que faz com que os representantes do poder instituído tolham a manifestação de pensamento intrínseca ao processo educacional.

⁴¹ Por estar ao final de um ciclo de estudos, o Ensino Médio, o aluno abandona o seu estado de aluno para adquirir o estado de candidato.

No entanto, o artigo 24, inciso V, alínea *a* da LDBEN (1996) trata da aferição de rendimento escolar com base em certos critérios: “Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo período sobre os de eventuais provas finais. [...]” (BRASIL, 1996, p. 12).

Ora, a lei não subsidia uma formação qualitativa em detrimento de uma formação quantitativa? Não prioriza a avaliação do desempenho de uma perspectiva longitudinal ao invés de privilegiar provas que revelam um desempenho pontual? A lei revela preocupação com a qualidade da formação do aluno.

Notadamente, o viés da lei valida uma humanidade que não pode se circunscrever aos ditames de uma prova ou exame porque, em última instância, o conhecimento escolar não é uma mera repetição de conteúdos, mas apropriação, socialização, e negociação de conteúdos.

Tal ótica alinha-se às diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997, p. 81), documento ao qual importa restringir o uso de sistemas avaliativos centrados em desempenho e em classificações em favor da construção subjetiva dos conteúdos. O processo educativo de formação ganha contornos mais relevantes do que a mera mensuração.

O contexto e o âmbito escolares contemplam, como explicitado anteriormente, um conhecimento que se construa sobre habilidades e competências, que fomentem a autonomia estudantil e oriente a formação de cidadãos: “À escola é socialmente delegada a tarefa de promover o ensino e a aprendizagem de determinados conteúdos e contribuir de maneira efetiva na formação de seus cidadãos [...]”. (PCN, 1997, p. 60)

O Enem, contudo, é uma avaliação de massa cuja função é obter justificativa para alocações de recursos, ou seja, a partir de quadros, informações e dados estatísticos oriundos dos resultados do Enem, permitir a uma Administração Pública alocar recursos materiais e humanos. Não há, portanto, a preocupação com a formação de um cidadão ou com a construção de sua subjetividade.

Tais avaliações também são oficializadas pelos PCNs (1997, p. 90), que contribuem para a organização administrativa de modo que os parâmetros avaliativos (na proposta de redação, os critérios de avaliação e de nulidade) têm a função de fomentar o ensino e a aprendizagem. Eis a importância das grandezas numéricas para a administração, mas a subjetividade pouco lhe importa.

A avaliação do Enem busca, dividida em habilidades e competências, atingir certos objetivos colocados para a Educação. Contudo, no que tange à proposta de redação, como já visto, o ponto é um tanto quanto mais crítico.

No edital, há previsão de respeito ao DH, embora não exista nos programas de ensino uma clara formalização dos DH. Se por um lado a proposta de redação requer a defesa de um DH, por outro, não há uma formação que permita ao estudante-candidato identificar por si só aquele que deve ser defendido.

Os conteúdos escolares devem aliar-se à realidade dos alunos. Não raro, uma vez comprometidos com a realidade dos alunos, serão aptos para produzir ações na realidade em que o aluno se situa.

Haidt (1995, p. 2) discute a avaliação a partir de uma outra perspectiva: investida de poder disciplinar, ela constituiria uma medida de segregação. Uma vez não atingidas as metas propostas pela autoridade que aplica a avaliação, a exclusão é uma possibilidade real. Em se tratando do Enem, a exclusão determina a descontinuidade dos estudos de um aluno egresso do ensino médio. Eis o ponto de equilíbrio do poder disciplinar de que trata Foucault (1979):

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar ‘disciplinas’. Muitos processos disciplinares existem há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII formulas gerais de dominação. Diferentes da escravidão, pois não fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes (FOUCAULT, 1979, p. 133).

A exclusão é, portanto, o castigo maior dentro da avaliação do Enem. A proposta de redação é determinante para a grandeza numérica final, uma vez que compõe metade da pontuação. Uma vez anulada, dificilmente encontrará o candidato, subsídio suficiente para aprovação em algum curso de ensino superior.

Luckesi (2005, p. 52) afirma que a punição decorre das posturas de um candidato que se afastam do ideal estipulado pelo aplicador. O ideal, contudo, é uma escolha política nos bastidores da avaliação, e que atua sobre a grandeza numérica de cada candidato determinando-a.

Reduzir as possíveis interpretações importa na exata medida em que elimina o caráter subjetivo e permite a comparação de um candidato com outro, sem que haja injustiças. A proposta de redação, contudo, não elimina esta subjetividade: naturalmente, por ser uma manifestação do pensamento do candidato, o arcabouço subjetivo manifestado pela linguagem é intrínseco à avaliação, contudo, o critério de nulidade quando se infringe um DH escolhido politicamente é um critério um tanto quanto injusto.

Eis um aspecto das relações de poder e do cerceamento da subjetividade: é inegável que todo candidato possui em si uma subjetividade que buscou construir ao longo de todo seu ensino médio. Também é inegável que a mera possibilidade de um candidato ser descartado por infringência ao escolhido o coloca em uma posição de submissão e sujeição.

7.6 A livre manifestação de pensamento como discurso interdito – não se pode dizer tudo quanto se quer

Em *A ordem do discurso* (1996), Foucault trata de um medo e de um desejo particulares de se fundar um discurso, identificando em diversas instituições sociais uma alternativa para a fundação individual de um discurso: a possibilidade de ele vir pronto, revestido do poder das próprias instituições que concebem tais discursos. Foucault já havia chamado a atenção para o poder doutrinador dos sistemas de educação e discutido sobre ele:

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, sequer, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar uma apropriação dos discursos, com saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 1996, p. 44)

A proposta de redação é um desses discursos: revestido de poder estatal, esse exame reverbera a posição política e ideológica da Administração Pública. Nessa avaliação, é possível compreender, no que tange aos DH, uma posição consolidada, acentuada pela pauta política, discutida anteriormente neste trabalho, validando as reflexões de Foucault:

(...) suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade. (FOUCAULT, 1996, p. 8-9)

Esses discursos de exclusão organizam e redistribuem institucionalmente toda a produção de discursos. Foucault (1996) trata primeiramente da interdição dos discursos como o direito do sujeito que fala. Por conseguinte, elenca como discursos mais interditos, na contemporaneidade, a sexualidade e a política. E não raro nessa interdição revelam-se desejo e poder.

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – 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 (FOUCAULT, 1996, p. 10)

O autor francês rememora a Idade Média como ponto de partida para a separação entre a razão e a loucura, de modo que a vocalização do louco era excluída do discurso da racionalidade. Por conseguinte, ainda na mesma obra, Foucault (1996) identifica os princípios da separação de discursos e o da rejeição (também de discursos) como aqueles pertencentes à exclusão dos discursos. Como visto anteriormente, ambos se coadunam com a avaliação do Enem.

O terceiro princípio que Foucault (1987) levanta trata da vontade de verdade dos discursos: o que é verdade e o que é falso agem como constrição e constrangimento, a partir das formas que os discursos adquirem historicamente no interior das instituições. O autor aduz que, na Grécia Antiga do século VII, a verdade desliza de um ato ritualizado de enunciação para o enunciado em si, no que tange ao sentido, à sua forma e ao seu objeto. Nas palavras do autor:

Creio que existe um terceiro grupo de procedimentos que permitem o controle dos discursos. [...] trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. (FOUCAULT, 1996, p. 36)

A vontade de verdade, institucionalmente constituída, é reforçada e retroalimentada por um conjunto de práticas. Nesse sentido, essa vontade de verdade trata de como “o saber é aplicado, valorizado, distribuído, repartido e, de certo modo, atribuído” (FOUCAULT, 1987, p. 16):

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela também é reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 1996, p. 17)

É evidente, por conseguinte, que a vontade de verdade age como verdadeiro poder de coerção sobre qualquer outro discurso, desautorizando-o e deslegitimando-o. No que tange à

proposta de redação do Enem, o discurso controvertido, que não repete o politicamente escolhido como o correto, é desautorizado e deslegitimado. A pontuação baixa assegura a exclusão não somente da redação, mas do próprio acesso ao ensino superior.

Naturalmente, a vontade de verdade é característica que domina os processos de exclusão dos discursos, como a rejeição, a interdição ou a separação. Foucault (1996), contudo, não limita sua obra apenas a essas instâncias do discurso. O autor ainda trata da dimensão do acontecimento e do acaso, procedimentos internos que agem segundo princípios de classificação, ordenação e distribuição.

Segundo o autor francês, os discursos que circulam não o fazem em nível de igualdade, havendo entre eles um desnível: há discursos fundamentais ou criadores, e discursos que “repetem, glosam e comentam”. Não há, contudo, pureza entre eles, de modo que textos fundadores ou criadores podem se diluir historicamente e ser substituídos por seus comentários.

Nesse sentido, o Enem oferece uma estratégia: com frequência, a proposta de redação oferece subsídios argumentativos.

Não somente na proposta de redação de 2015, de que trata esse estudo, mas em todas até o ano de 2017, o argumento jurídico emerge como discurso criador e fundador. Assim, textos que “repetem, glosam e comentam” tratam de integrar a coletânea da proposta de redação, a fim de que o público do ensino médio tenha acesso ao conhecimento técnico do Direito.

Por fim, a estratégia argumentativa que o Enem oferece é a paráfrase de discursos que circulam no Estado de direito, por isso, a recorre-se a diversos textos de natureza institucional jurídica.

Espera-se que o candidato, após identificar o ponto de vista que deve ser defendido, utilize a paráfrase em sua argumentação, ou seja, comentários e glosas de textos jurídicos, como a Constituição Federal ou textos jurídicos infraconstitucionais. Na proposta de redação de 2015, o suporte jurídico que se recuperou foi a Lei Maria da Penha – lei 11.340/06. Confirma-se o que Foucault (1996) coloca como princípio de controle da produção do discurso:

A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras. (FOUCAULT, 1996, p. 36)

A paráfrase de textos jurídicos, portanto, é uma estratégia textual a qual o candidato pode instrumentalizar a fim de defender o politicamente escolhido e institucionalmente selecionado. Para compreender melhor o fenômeno da paráfrase, recorreu-se a Fuchs (1982).

7.7 Um retorno a Foucault – para que serve uma avaliação?

Avaliar estabelece polos de uma relação de poder. Em princípio, avaliar trata de converter a produção de saber em uma grandeza numérica e, a partir disso, determinar o merecimento de um aluno a prosseguir os estudos ou não. Por conseguinte, avaliar é atribuir uma nota a um conhecimento assimilado e reproduzido pelo aluno.

O Enem, uma avaliação regulamentada pelas Portarias do Inep e MEC, é um instrumento para aferir a qualidade dos alunos egressos do ensino médio, sem caráter construtivo ou pedagógico como pretendeu ter.

Aliás, Luckesi (2002, p.35), aponta que a própria prática classificatória não consolida qualquer princípio da democracia. Em verdade, tal prática é antidemocrática, quando não caminha para tomadas de decisões dentro da circunscrição do próprio processo educacional do aluno em relação ao seu processo cognitivo.

No Enem, portanto, a avaliação deixa de ser uma prática pedagógica intrassala que visa ao aperfeiçoamento e à especialização do ensino quando em mãos de professores reflexivos. Nesse sentido, a avaliação torna-se um instrumento de massa que tende a diluir a subjetividade dos alunos em meras grandezas numéricas de candidatos, ávidos por ingressar no ensino superior.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), posiciona-se favoravelmente à transmissão da qualidade de conteúdos em detrimento da quantidade de informações passadas aos alunos na educação fundamental. Trata-se, nesse aspecto, da formação do aluno e não do mero depósito da informação, como a própria lei apregoa, no inciso V do artigo 24: “A avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.” (BRASIL, 1996, p 8)

Uma avaliação como a do Enem tem como escopo, portanto, verificar o desempenho do educando em relação a determinados conteúdos problematizados, para posteriormente classificá-lo a partir do binômio aprovado/reprovado. A avaliação do Enem, no que diz respeito à redação, constitui mais uma prática classificatória do que diagnóstica das dificuldades dos alunos, ao contrário do que os editais proclamaram.

A classificação, contudo, é o aspecto mais negativo da avaliação do Enem. A proposta de redação é um caso exemplar, uma vez que o edital apregoa uma ordem nas avaliações. A não obediência às prescrições do Enem implica a redução da grandeza numérica por meio da qual o candidato acessa programas de acesso ao ensino superior.

Nessa toante, a avaliação da redação do Enem tem um poder disciplinador que pode ser compreendido dos critérios com que a redação é avaliada. A subjetividade do candidato – os pontos de vista nascidos de suas experiências de vida e que se desdobram em uma diversidade de opinião, contudo - ele enfrenta um outro obstáculo: se a manifestação de pensamento é um DH, porque o candidato é penalizado por manifestá-lo? Uma vez atestada a divergência de abordagem textual entre o candidato e a institucional e politicamente escolhida, porque penalizá-lo com a nulidade de sua pontuação?

7.8 A FD da ONU sobre a mulher e a(s) violência(s) contra ela

Para compreender os limites argumentativos que o tema da proposta de redação do Enem de 2015 propõe, urge recuperar e traçar pontos de contato entre a proposta de redação – “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” – e a concepção sobre o tema que a ONU, principal fonte de DH difunde. Nesse sentido, antes mesmo de mobilizar Competências e Habilidades linguísticas redacionais, o candidato deve compreender a limitação temática e perceber a natureza da argumentação que estão implícitas na proposta.

Nesse sentido, é marco jurídico fundamental dos DH das mulheres a IV Conferência Mundial sobre a Mulher: Igualdade, Desenvolvimento e Paz. O encontro ocorreu entre 4 de setembro e 15 de setembro de 1995, na capital da China, Pequim, onde e quando foram abordados temas como o avanço e o empoderamento da mulher em relação aos DH, a relação entre a mulher e a pobreza, a criança e a adolescente do sexo feminino, e a violência contra a mulher – que consiste em objeto desse estudo. Dessa conferência, nasceu como documento jurídico a Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher,⁴² de onde se retiraram as concepções de violência das quais a mulher é vítima.

O artigo 112 deste documento trata como violência contra a mulher quaisquer atos de violência que tenham por base o gênero que possa resultar em dano ou sofrimento de natureza física, sexual e psicológica. A concepção, portanto, do que se considera violência contra a mulher é aberta, e por isso, os limites não estão precisos, contudo, em não havendo a divergência de gênero, não se configura a violência contra a mulher. O próprio documento

⁴² Grifo nosso.

trata de elencar as possibilidades de violência física, sexual, psicológica, no interior da família ou na comunidade. A violência, portanto, não se restringe ao que em solo nacional tornou-se objeto da lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que trata da violência contra a mulher no âmbito doméstico:

113. A expressão “violência contra a mulher” se refere a quaisquer atos de violência, inclusive ameaças, coerção ou outra privação arbitrária de liberdade, que tenham por base o gênero e que resultem ou possam resultar em dano ou sofrimento de natureza física, sexual ou psicológica, e que se produzam na vida pública ou privada. Por conseguinte, a violência contra a mulher pode assumir, entre outras, as seguintes formas: a) a violência: física, sexual e psicológica que ocorre na família, inclusive sevícias; o abuso sexual das meninas no lar, a violência relacionada com o dote, a violência por parte do marido, a mutilação genital e outras práticas tradicionais que atentam contra a mulher, a violência exercida por pessoas outras que o marido e a violência relacionada com a exploração; b) a violência: física, sexual e psicológica no nível da comunidade em geral, inclusive as violações, os abusos sexuais, o assédio e a intimidação: física, sexual e psicológica perpetrada ou tolerada pelo Estado, onde quer que ocorra. (NAÇÕES UNIDAS, 1995, p. 41)

Nesse sentido, a ONU (1995) compreende como violência contra a mulher a restrição aos bens e serviços públicos que se relacionem com seus direitos sexuais e reprodutivos, ou seja, a própria ONU (1995) reconhece como manifestação da violência contra a mulher a negativa do próprio Estado na busca de proteção quando em situação de vulnerabilidade:

93. A discriminação contra as meninas no acesso aos serviços de nutrição e de atendimento à saúde, conseqüência freqüente da preferência pelos filhos varões, põe em perigo sua saúde e bem-estar presentes e futuros. As condições que forçam as meninas ao casamento e à maternidade precoces, e que as submetem a práticas prejudiciais, como a mutilação genital, acarretam graves riscos para sua saúde. As adolescentes necessitam ter acesso a serviços de saúde e nutrição durante seu crescimento, porém, muitas vezes, esse acesso lhes é negado. A assistência social e o acesso à informação e aos serviços relativos à saúde sexual e reprodutiva das adolescentes continuam sendo inadequados ou totalmente inexistentes, e nem sempre se leva em consideração o direito das mulheres jovens à privacidade, à confidencialidade e ao respeito bem como à informação sobre as conseqüências de seus atos, a qual deve anteceder o consentimento. Do ponto de vista biológico e psicossocial, as adolescentes são mais vulneráveis do que os rapazes ao abuso sexual, à violência, à prostituição e às conseqüências das relações sexuais prematuras e sem proteção. (NAÇÕES UNIDAS, 1995, p. 32)

Assim, conforme a ótica da Organização das Nações Unidas (1995), com prioridade constituem formas de violência contra a mulher o tráfico de mulheres e meninas e a pobreza.

A pobreza, sustenta a Organização das Nações Unidas (1995), encontra maior avanço nos últimos decênios entre as mulheres, razão pela qual a própria Organização trata de uma feminização da pobreza. Nesse sentido, a rigidez de uma sociedade que limita o acesso ao poder (político) e ao crédito (monetário) com critérios baseados no gênero são obstruções que violam os DH da mulher.

48. Durante o último decênio, o número de mulheres que vivem em condições de pobreza tem aumentado de forma desproporcional ao de homens, especialmente nos países em desenvolvimento. A feminização da pobreza, recentemente, começou também a ser um sério problema nos países com economia em transição, como consequência de curto prazo do processo de transformação política, econômica e social. Além de fatores de caráter econômico, contribuem também para a feminização da pobreza a rigidez das funções que a sociedade atribui por razões de gênero e o limitado acesso da mulher ao poder, à educação, à capacitação e aos recursos produtivos, assim como novos fatores que ocasionam insegurança para as famílias. A falta de uma incorporação adequada da perspectiva de gênero a todas as análises econômicas e à planificação econômica, bem como de solução para as causas estruturais da pobreza, são dois fatores adicionais que contribuem para o empobrecimento das mulheres. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1995, p. 16)

A Organização das Nações Unidas (1995) também não hesitam em colocar o tráfico de pessoas centrados na mulher e na menina como aspecto inegável da violência contra a mulher, uma vez que a motivação principal é a exploração sexual. As Nações Unidas (1995) também reconhecem as formas pelas quais as relações de trabalho estabelecem outros limites e tratamentos para a mulher, que não mais podem ser aceitos se o mundo verdadeiramente pactuar pela observância dos DH.

99. A violência sexual e a baseada no gênero, inclusive os abusos físicos e psicológicos, o tráfico de mulheres e meninas e outras formas de abuso e exploração sexual expõem as meninas e mulheres a um alto risco de padecerem traumas físicos e mentais, assim como enfermidades e gravidez indesejável. Tais situações muitas vezes inibem as mulheres de utilizar os serviços de saúde e outros serviços. Os transtornos mentais relacionados com a marginalização, a impotência e a pobreza, junto com o trabalho excessivo, o estresse e a frequência cada vez maior da violência no lar, assim como o uso de substâncias tóxicas estão entre as questões de saúde que mais preocupam a mulher. Em todo o mundo as mulheres, especialmente as jovens, fumam cada vez mais cigarros, com os graves efeitos que isso acarreta para sua saúde e a de seus filhos. Também crescem em importância as questões relacionadas com a saúde ocupacional, uma vez que um grande número de mulheres realiza trabalho pouco remunerado, seja no mercado formal de trabalho seja no informal, em condições tediosas e insalubres. O câncer de mama, do colo do útero e outros cânceres do sistema reprodutivo, bem como a infertilidade, afetam um número cada vez maior de mulheres;

tais afecções são evitáveis ou curáveis quando diagnosticadas precocemente. (NAÇÕES UNIDAS, 1995, p. 32)

7.9 A mulher e a(s) violência(s) na FD da lei 11.343/06 – lei Maria da Penha

Embora haja abordagens pontuais ao longo de diversos diplomas jurídicos, a FD que se depreende sobre a mulher encontra maior evidência na lei nº 11.340/06 – Lei Maria da Penha. Seu texto emerge da esfera jurídica para reivindicar um comportamento ético e social, haja vista as inúmeras desigualdades de gênero que circulam na esfera social, política, doméstica e jurídica.

O texto jurídico desta lei consagra normas de caráter material, ou seja, trata da disposição de um direito que pode ser invocado quando ofendido. Tal lei trata, antes de tudo, dos casos de violência contra a mulher. É evidente que o texto busca resguardar uma relação de gênero em que há evidentes desníveis históricos, políticos e sociais, razão pela qual o homem não pode invocá-la para proteger-se:⁴³

Art. 2º Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social.

Art. 3º Serão asseguradas às mulheres as condições para o exercício efetivo dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

§ 1º O poder público desenvolverá políticas que visem garantir os direitos humanos das mulheres **no âmbito das relações domésticas e familiares** no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 2º Cabe à família, à sociedade e ao poder público criar as condições necessárias para o efetivo exercício dos direitos enunciados no caput. (BRASIL, 2006c, grifo nosso)

O conceito de mulher é a mais abrangente possível: não se encontra exceção para as proteções às quais a mulher tem direito em sociedade, e esta proteção, a partir do instrumento dessa lei, permite que ela seja requerida do Estado. Os direitos que lhe colocam, por exemplo, no artigo 3º apenas reconhecem o estado de humanidade da mulher como ser global, razão

⁴³ Existe a possibilidade de invocar as medidas protetivas de forma jurisprudencial para outros, em situação de vulnerabilidade, de forma, por exemplo, que o idoso pode conseguir uma medida protetiva, constante da Lei Maria da Penha, contra o filho que desvia o dinheiro de sua aposentadoria.

pela qual o §1º invoca políticas públicas para assegurar exercício dos próprios direitos sem que se requeira, a cada ocasião, invocar uma proteção do Estado.

Ocorre, contudo, que o mesmo §1º apresenta uma sutileza no que tange à concepção de mulher que destoa dos documentos da ONU. Embora o direitos seja reconhecidos à mulher, dispositivo jurídico mais adiante parece limitar a ação da lei: a expressão “no âmbito das relações domésticas e familiares” retira a mulher de uma ampla gama de possibilidades de atuação da esfera civil como e, por exemplo, o trabalho ou o consumo. O conceito de mulher é restrito às relações do lar, mas não as demais relações sociais de que a mulher participa.

Art. 5o Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe **cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial:**

I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;

II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;

III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.

Parágrafo único. As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual.

Art. 6o A violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos. (BRASIL, 2006c, grifo nosso)

O parágrafo único aponta uma realidade das relações de violência doméstica que não é tratada nos documentos da ONU: a orientação sexual. O foco que se desenha nos documentos da ONU centraliza-se sobre a feminização da pobreza, deixando em segundo plano a sexualidade, enquanto que, na lei em pauta, a sexualidade ganha um relevo maior e mais acentuado que a pobreza.

A lei, portanto, embora anuncie a proteção da mulher como ser global, limita o conceito de mulher apenas à relação doméstica e familiar. Ora, se o artigo 5º trata de diversos tipos de violência – física, sexual, psicológica, moral e patrimonial –, porque esses tipos de violências contra a mulher apenas ocorreriam no seio do lar e não no ambiente de trabalho? Porque trata uma lei de proteção à mulher de reconhecê-la apenas no limite da casa?

Conforme prescreve o artigo 6º da lei, a defesa da mulher é DH. Em sendo DH, suas garantias devem ser lidas o mais amplamente possível considerando toda e qualquer violência contra a mulher, contudo a lei parece restringir-se e, por isso, aborda o direito da mulher de forma parcial.

As violências⁴⁴, dos diversos tipos citados na lei, acontecem em diversos ambientes que não o doméstico, por meio de diversos agentes, muito embora a lei apenas reconheça o homem, também doméstico, como agressor, justamente porque se limita ao ambiente doméstico. Para equilibrar esse confronto de forças que nasce de uma discrepância de gênero, a lei nº 11.343/06 traz um rol de medidas que podem ser invocadas para proteger as mulheres:

Art. 11. No atendimento à mulher em situação de violência doméstica e familiar, a autoridade policial deverá, entre outras providências:

- I - garantir proteção policial, quando necessário, comunicando de imediato ao Ministério Público e ao Poder Judiciário;
- II - encaminhar a ofendida ao hospital ou posto de saúde e ao Instituto Médico Legal;
- III - fornecer transporte para a ofendida e seus dependentes para abrigo ou local seguro, quando houver risco de vida;
- IV - se necessário, acompanhar a ofendida para assegurar a retirada de seus pertences do local da ocorrência ou do domicílio familiar;
- V - informar à ofendida os direitos a ela conferidos nesta Lei e os serviços disponíveis. (BRASIL, 2006c)

A FD da lei, portanto, realiza-se sobre um recorte muito limitado do que é ser mulher: reconhece a mulher como frágil e vítima, ao passo que ao homem relega-se o papel de agressor, em absoluto e sem relativizações. Certamente, embora as relações domésticas e familiares sejam importantes para a formação de homens e mulheres, limitar a concepção de mulher a essas esferas parece ser uma situação de flagrante injustiça, porque ela não se limita a apenas esta esfera.

⁴⁴ O Artigo 7º da Lei 11.343/06 trata de expor e tratar o que se configuram cada tipo de violência.

Art. 7º São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal; II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da auto-estima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação; III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos; IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades; V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria (BRASIL, 2006c)

A FD acima ganha substância em outros momentos da lei: as medidas protetivas que ela permite aplicar retomam a vulnerabilidade indiscutível da mulher, mas não permitem que o homem possa recorrer a ela para evitar situações de conflito em que ele seja a vítima.

A FD, então, de que trata a lei é a de uma mulher, em franca relação de desigualdade, e que, por isso, requer um tratamento desigual das instâncias policiais e judiciais, porque, por si só, não pode fazê-lo. Neste sentido, é evidente a retomada de um discurso anteriormente silenciado da violência contra a mulher para o discurso da “vítima que pode se proteger”, a partir do ano 2006, ano de emergência da lei.

Mais do que isso, a FD que a lei constrói é a de uma mulher reduzida ao ambiente doméstico, ou seja, de uma mulher que pode se proteger apenas quando a violência se originar no seio doméstico, como se as discrepâncias de gênero não se dessem no ambiente acadêmico, do trabalho ou das relações de consumo.

7.10 A mulher e a violência na FD da proposta de redação de 2015 do Enem – tema e proposta

A proposta de redação do Enem de 2015 caminha por um caminho curioso de sentido. O tema da redação foi “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” como visto em capítulo anterior, contudo, sua coletânea e textos motivadores apontam para tipos de violência constantes da lei nº 11.343/06.

Em face das FD da violência contra a mulher da ONU até a lei nº 11.343/06, é evidente que a violência contra a mulher tende a persistir: se o documento jurídico mais importante de proteção à mulher reduz a proteção apenas ao ambiente doméstico, como poderia ela se proteger e invocar a proteção do Estado para as mais diversas possibilidades de violência que ocorrem fora do seio doméstico?

Há uma evidente contradição na FD da coletânea, apaziguada à medida que o candidato compreende o caminho interpretativo ideológico que o Enem enuncia.

O tema da redação, contudo, não poderia ser mais controverso. Há, evidentemente, um forte apelo ideológico na proposição temática, apesar das possibilidades de leituras que podem ser construídas a partir dele. Algumas delas seriam, de pronto, rejeitadas pelo Enem, por ofensa ao politicamente escolhido.

O acontecimento social e político que a proposta de redação retoma é o da violência contra a mulher. Nesse sentido, a compreensão de violência deve recuperar, como estratégia

argumentativa do candidato, algumas das vertentes de violência que as Nações Unidas (1995) declararam, abordadas na seção anterior.

O primeiro plano ideológico sobre o qual a proposta se constrói é o de que existe a violência e a de que ela deve ser, em um segundo plano, limitada à mulher. Em um terceiro plano, o candidato deveria explicar sobre a persistência dessa modalidade de violência. Em um quarto momento, reduz-se essa violência ao solo nacional. A proposta, logo no início revela o ponto de partida da interpretação do candidato e as suas inferências: existe uma violência. Ela é contra a mulher. E ela persiste.

Indo mais fundo, a leitura do tema parece não se alinhar à coletânea apresentada. Enquanto a violência contra a mulher a partir de parâmetros estipulados pela ONU, fonte maior de DH, é compreendida em sentido amplo, por isso a coletânea apresenta um descompasso ideológico em relação ao tema.⁴⁵ O texto I traz consigo o número de homicídios que ocorrem contra a mulher, focalizando numa discrepância entre gêneros, ainda que não traga o número de homicídios de homens para um fiel comparativo. O texto trata, limitadamente, do agravante de feminicídio, urgência do Direito Penal do ano de 2016.

Ora, esse texto apresenta apenas números absolutos de violência contra a mulher, mas não delimita a causa, tampouco permite contrastar com outras causas de homicídio. Encontrar causas é a função do texto II. Ali, a agressão física é assumidamente a principal causa da violência contra a mulher.

Será no texto IV que a causa da agressão será evidenciada ao candidato. A Lei Maria da Penha é trazida ao campo argumentativo do candidato, que a reconhece como instrumento jurídico de combate ao feminicídio (texto III) e à violência contra a mulher. Contudo, nesse ponto a abordagem que o candidato faz da coletânea não é mais a que o tema propõe.

Ora, se o tema da proposta é a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira, o campo de argumentação é, em suma, muito maior do que o campo argumentativo da coletânea, ou seja, se, por um lado, o tema trata da violência contra a mulher em sentido lato, recorrer à violência doméstica da Lei Maria da Penha reduz a violência ao âmbito familiar, excluindo a mulher da violência no ambiente acadêmico, no ambiente de trabalho e em tantos outros ambientes que ainda se mantêm hostis à presença da mulher.

Aliás, a contemporaneidade traz questionamentos mais acirrados no que compete à definição do que é uma mulher. O que ocorreria se o candidato por uma leitura aberta de DH reconhecesse a um transsexual o reconhecimento de que ele seria uma mulher? Fugindo do

⁴⁵ Consultar a proposta na p. 63.

alinhado na proposta e obviamente fugindo ao correto a ser defendido, ele teria sua redação anulada, ainda que a visão do candidato fosse adequada aos DH.

A Lei Maria da Penha tem, por escopo, o que está prescrito em seu artigo 5º:

TÍTULO II
DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER
CAPÍTULO I
DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 5º Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial:

I - **no âmbito da unidade doméstica**, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;

II - **no âmbito da família**, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;

III - **em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.**

Parágrafo único. As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual.

Art. 6º A violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos. (BRASIL, 2006c, p. 1)

O escopo da Lei sustenta alguns pontos importantes a este estudo. Primeiramente, o limite da violência contra a mulher é o âmbito familiar e doméstico, como evidenciam os grifos nosso, ou seja, a concepção da mulher nos textos da coletânea, é muito mais restrito do que o conceito de mulher que o tema propõe.

O parágrafo único, contudo, carrega um debate no que tange aos DH em sede dessa proposta: a lei não distingue a orientação sexual, a manifestação de gênero ou a sexualidade da vítima, de modo que novamente, a defesa de um ponto de vista em que a mulher transexual é uma posição válida.

Por fim, o artigo 6º enuncia que a violência doméstica e familiar contra a mulher é uma vil violação de um DH. Contudo, há muito mais violações que poderiam ser abordadas e que não são orientadas pela coletânea: a discrepância de salários entre homens e mulheres, a distribuição de cargos empresariais entre homens e mulheres, a concessão de crédito para homens e mulheres, como a pobreza atinge trabalhadores e trabalhadoras, o assédio sexual tanto nas ruas quanto no ambiente de trabalho; enfim, são diversas as situações em que a mulher é colocada em uma posição de vulnerabilidade e violência que não foi contemplada pela coletânea.

Ademais, se o candidato insistisse em retomar a proposta, encontraria tantos outros caminhos que deveriam ser considerados válidos. Um tema mais aberto, ao invés de apresentar uma asserção como esta, poderia propor um tema e uma discussão mais amplos.

Uma possibilidade seria “Há persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira?”. É lógico que este tema mobilizaria outra coletânea, mas não colocaria o candidato diante de um único ponto de vista. No entanto, esta possibilidade deixaria de existir se o tema e a coletânea apresentassem orientações diferentes como tivemos a oportunidade de discutir.

O Enem anularia a redação do aluno em relação à proposta formulada para a prova de 2015 se ele expandisse o tema para defender que a violência contra a mulher persiste porque a violência contra todos tende a aumentar conforme aumenta a população? O argumento construído seria o de que a violência contra a mulher aumenta na mesma proporção que aumenta contra o homem. Seria esse ponto validado pela escolha do politicamente escolhido?

Ainda que o escopo da discussão fosse outro, seria possível ampliar a discussão, levando-se novamente em consideração o aumento da violência em épocas de pobreza e de desemprego, quando os bens ficam mais escassos e a prostituição é recorrente. Assim, outra leitura seria possível: “deve persistir a violência contra a mulher na sociedade brasileira?”

Embora possível, sabemos que seria anulada uma redação que reconhecesse que a mulher é vítima de violência, podendo também ser agressora de outras tantas. Quanto à própria discursividade do tema, seriam possíveis tantas outras modulações para a abordagem do tema se “as paráfrases” fossem outras.

Há persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira!

Por que a violência contra a mulher brasileira persiste?

Quem são as mulheres brasileiras que ainda são vítimas de violência?

Persiste a violência contra todas as mulheres brasileiras?

A persistência da violência contra a mulher e o Estado de Direito.

A persistência da violência da mulher na sociedade e a Lei Maria da Penha.

Sabemos que em se tratando de uma proposta de redação um recorte deverá ser feito. Mas sabemos também que ele não precisaria ficar circunscrito à defesa de uma única posição.

7.11 A paráfrase de Fuchs como estratégia argumentativa do discurso do candidato para alinhar-se à FD do Enem

Embora Pêcheux e Foucault já tratassem do discurso, foi Fuchs quem melhor se deteve sobre o fenômeno da paráfrase linguística. A autora registrou em sua vasta obra aspectos importantes da linguagem humana no que tange à produção de sentido em textos orais e escritos, formais ou informais no que se refere à reprodução de um discurso anterior, razão pela qual se recuperam, nesta dissertação seus principais princípios.

Fuchs em *A paráfrase linguística – equivalência, sinonímia ou reformulação?*, de 1985, aponta alguns caminhos que importam a esta dissertação, na medida em que a paráfrase, como logo se observará, é uma das estratégias linguísticas mais recorrentes pelos candidatos a fim de revestir o próprio discurso de legitimidade do discurso esperado pelo Enem.

Seus estudos abandonaram o viés puramente lexical que havia nos estudos linguísticos, até mesmo porque, à época, já estavam em vias de esgotamento, para adentrar ao campo sintático da paráfrase. Ou seja, não interessava mais à autora a mera consubstanciação de um vocábulo por outro, mas a própria matéria de que se falava enquanto texto.

Em *La paraphrase*, de 1982, Fuchs coloca que não há a possibilidade de uma paráfrase sintática perfeita. Nesse ponto, nada havia de novo, uma vez que a perfeita correspondência já era ponto pacificado na paráfrase lexical. O que a autora fez, portanto, foi apenas atestar, dentro do campo sintático, a impossibilidade da paráfrase perfeita. Contudo, como ela mesma explicita:

A paráfrase é uma noção difícil de precisar, tanto na teoria quanto na prática; ela pode, de fato, ser objeto de uma série de caracterizações opostas:

- é um dado imediato da consciência linguística dos locutores (saber uma língua é poder produzir e identificar frases como “tendo o mesmo sentido”, mas é também o produto das construções teóricas dos linguistas (o número e a natureza das paráfrases descritas é função direta do modelo de referência);
- é uma atividade linguística dos sujeitos (um trabalho de interpretação e de reformulação), mas é também o objeto linguístico resultante desta atividade (o enunciado ou o texto que reformula o outro);
- é uma relação entre um enunciado ou texto-fonte e sua(s) reformulação(ões) efetiva(s) numa situação dada (dimensão “sintagmática” da cadeia do discurso), mas é também uma relação entre todos os enunciados virtualmente equivalentes na língua (dimensão “paradigmática” do sistema da língua). (FUCHS, 1985, p. 1)

Em um primeiro momento, a autora levanta a possibilidade da equivalência formal entre as frases, a fim de caracterizar o que é uma paráfrase. Para tanto, a autora reconstrói princípios da lógica formal afirmando que duas proposições serão equivalentes se tiverem o mesmo valor de verdade, ou seja, se ambas forem conjuntamente consideradas verdadeiras. A

autora assevera que a lógica formal não é facilmente aplicável à língua enquanto funcionamento de um texto, porque não conhece a especificidade do sentido, “sobre o qual repousa o funcionamento linguístico da paráfrase” (Fuchs, 1985, p.2).

A autora questiona essa abordagem a partir de pressupostos lexicais e de impacto semântico das operações de derivação que originam as paráfrases. Segundo Fuchs (1985), os linguistas formais identificam um texto por paráfrase por meio da equivalência lógico-formal, e a equivalência existe na medida em que se identificam propriedades em comum.

É nesse contexto que Fuchs (1982) cunha os aspectos da sinonímia sintática.

A autora recorre, como o fez Jakobson (1980), a níveis de interpretação a partir do conteúdo semântico entre dois textos e, posteriormente, estabelece relações comparativas. Interessa, neste ponto, as escolhas sintáticas (e não mais as equivalentes lexicais) que um sujeito faz a partir da imagem discursiva que lhe chega. É evidente, pois, que dentre todas as multiplicidades de sentido que podem permear um texto o receptor opte por tomar uma dessas imagens semânticas e a confirme por uma paráfrase (FUCHS, 1982).

Nessa linha, são equivalentes – e, portanto, paráfrases – as famílias de enunciados que, sintaticamente, carregam parentesco sintático e que formulam o mesmo sentido. Para a autora, esta abordagem está preocupada com as características formais equivalentes de termos sintáticos (como a reescrita da voz ativa para a voz passiva), em que o sentido do enunciado original se mantenha.

Em um segundo momento, a reflexão que a autora constrói recai sobre a possibilidade de a sinonímia ser uma possibilidade no que toca à identidade da paráfrase. Nesta linha de raciocínio, a autora identifica que a sinonímia lexical segrega os conceitos de ideia principal e de ideia acessória, razão pela qual o vocábulo *terrapoderia* carregar sinonímia de *solo*, para o lavrador, *terreno*, para o militar, ou *território*, para o jurista.

Nesse sentido, não basta apenas uma equivalência lógica entre o enunciado original e a paráfrase. Para que fique caracterizada a paráfrase, deve haver também o mesmo sentido lógico, ainda que não possam divergir quanto ao sentido topicalizado ou quanto ao sentido linearizado.

De acordo com a autora, o fenômeno da sinonímia, seja entre palavras ou entre frases, recai sobre a possibilidade de

pontos de vista diferentes, de conceptualizações múltiplas, a propósito do mesmo referente: é a estabilidade do referente que autoriza postular um núcleo semântico comum, enquanto que a diversidade de pontos de vista sobre este referente dá origem às diferenças semânticas secundárias.

Contudo, a identidade referencial constitui uma condição necessária, mas não suficiente, da sinonímia: pode-se referir a um mesmo objeto ou a um mesmo estado de coisas como semanticamente divergente. (FUCHS, 1985, p. 4)

Mas Fuchs (1985) pontua que a identidade deve recair sobre o sentido denotativo. Pela perspectiva que a autora levanta, a ideia parafraseada compartilha de um núcleo comum, *duro*, nos termos da autora, para além das variações subjetivas que a sinonímia permite (e que, segundo ela, não são insignificantes): “o sujeito manifesta seu domínio das sutilezas da língua utilizando com conhecimento de causa uma reformulação ou outra, conforme a situação” (FUCHS, 1985, p. 5).

A autora também adverte que a utilização prática da língua (pragmática) pode, a depender do contexto, considerar, ao menos na situação de comunicação, dois vocábulos que em outras situações não seriam sinônimas, como semanticamente idênticas e portanto substituíveis.

Como consequência, a autora coloca que tanto a abordagem da equivalência formal quanto a da sinonímia semântica abordam a paráfrase da perspectiva da utilização virtual da língua e não da atualização no discurso. Por fim, a autora levanta a hipótese de que a paráfrase seria uma reformulação: “a paráfrase no plano do discurso, como uma atividade efetiva de reformulação pela qual o locutor restaura (bem ou mal), na totalidade ou em parte, fielmente ou não, o conteúdo de um texto-fonte sob a forma de um texto-secundo (FUCHS, 1982, p. 6)”. É evidente que os limites da paráfrase em Fuchs (1982) são mais amplos que a mera equivalência lógico-formal ou semântica.

Nesta abordagem, Fuchs (1982) elenca que a reformulação parafrástica recupera uma interpretação do texto-fonte, ainda que variável, uma vez que depende de sensibilidade e percepções individuais do texto-fonte.

Ademais, em segundo lugar, a reformulação parafrástica requer que se identifiquem as significações do texto-fonte,⁴⁶ contudo o texto-secundo é frágil, por isso, ele teria validade para um determinado momento e situação, porque é o resultado de um “apagamento” de diferenças: “A paráfrase oscila, assim, entre a reprodução pura e simples do conteúdo e a sua deformação”.

Não obstante, em terceiro lugar, Fuchs (1982 e 1985) trata da paráfrase como metalinguagem, na medida em que os signos e sentidos dos textos precisam ser afinados e

⁴⁶ A autora coloca que a interpretação de um texto-fonte e a produção de uma paráfrase são simultâneas. (FUCHS, 1985, p. 6)

negociados entre emissor e receptor, no sentido de estabelecer os limites do sentido que os dois precisam partilhar para a compreensão global do diálogo.

Fuchs (1982) propõe um modelo para compreender a paráfrase em que as estruturas do código se entrelaçam para construir, modificar ou extinguir uma relação de significados anteriores de um texto matriz, ou seja, atinge-se o nível referencial da linguagem, de modo tal que não se trata de uma mera tradução entre dois códigos distintos, mas de uma nova leitura que parte de novas escolhas lexicais e sintáticas.

A paráfrase, pois, se configura como uma atividade de dois sujeitos (no Enem, candidato e avaliador), em que se imbrica o sistema linguístico, mas na qual se recobra, intensa e frequentemente, o processo metalinguístico de (re)interpretação, uma vez que a paráfrase rejeita a autoria absoluta de um enunciado anterior. Em momento algum, a paráfrase requer a propriedade perfeita da autoria, mas antes um liame de identificação entre o conteúdo que os sujeitos partilha (FUCHS, 1982, p. 134).

Fuchs (1982) portanto divide a paráfrase em quatro planos que a caracterizam: o locutivo, o referencial, o pragmático e o simbólico.

Por plano locutivo, Fuchs retoma novamente o sistema de comunicação de Jakobson (1980). Nesse ínterim, a paráfrase ancora-se na função metalinguística, uma vez que retoma um texto lido para reelaborá-lo – léxica e sintaticamente – a fim de atingir um mesmo plano referencial.

Assim, no plano referencial, interessa ao emissor reconstruir as operações linguísticas já enunciadas com certos aspectos referenciais adequadamente construídos, como tempo e espaço. O plano referencial, portanto, trata da identidade da informação em um nível muito além da mera estrutura sintática e semântica, por que trata de recontextualizar um texto matricial. A forma é apenas um dos aspectos da paráfrase, mas que não se resume a ela, porque depende de negociação e afinidade de sentidos que precisam ser barganhadas e compartilhadas entre dois falantes, no que tange à textualidade do que tratam. Uma vez não reconhecidos os aspectos referenciais, a paráfrase fica prejudicada.

No plano pragmático, a paráfrase reveste-se da intenção de quem produz a paráfrase. Não há, portanto, paráfrases neutras ou que recuperem perfeitamente o texto matriz. Obviamente, a paráfrase permite a inserção da subjetividade do parafraseador, embutindo-lhe traços de juízo e de avaliação. Este ponto importa para este estudo.

Quanto ao plano simbólico, Fuchs (1982) concebe-o como um plano em que o texto matricial é reproduzido a partir de uma abstração, o que, não raro, desliza os sentidos para uma metáfora, ou seja, há traços semânticos no texto-secundo que não pertencem ao texto

matricial, que se origina de aspectos simbólicos que o parafraseador evidencia ao retomar um mesmo referente.

Nesse aspecto, importa compreender o tema com base na interpelação ideológica que subjaz ao discurso que lhe dá origem. Para tanto, Pêcheux (1987) será de inestimável contribuição, uma vez que em sua obra *Discurso – estrutura ou acontecimento*, ele trata do modo como eventos localizados no tempo e no espaço ganham, no plano discursivo, materialidade ideológica que para serem identificadas necessitam da atividade de teorização.

A partir do exemplo de um acontecimento, o do dia 10 de maio de 1981, a questão teórica que coloco é, pois, a do estatuto das discursividades que trabalham um acontecimento, entrecruzando proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de resposta unívoca (é sim ou não, é x ou y, etc) e formulações irremediavelmente equívocas.

Objetos discursivos de talhe estável, detendo o aparente privilégio de serem, até certo ponto, largamente independentes dos enunciados que produzimos a seu respeito, vêm trocar seus trajetos com outros tipos de objetos, cujo modo de existência parece regido pela própria maneira com que falamos. (PÊCHEUX, 1987, p. 28)

Cumprido ressaltar que a abordagem que o Enem exige do candidato deve estar alinhada ao DH, razão pela qual será necessário retomar documentos da ONU, a fim de fundamentar certas contradições existentes na proposta de redação da edição de 2015, no que tange aos caminhos interpretativos que o candidato poderia trilhar.

7.12 Os planos da paráfrase de Fuchs e as redações do Enem

Para tanto, a paráfrase do tema e dos textos da coletânea é uma estratégia – como se nota a partir das redações analisadas – efetiva, eficaz e eficiente. Sob a ótica de Fuchs (1982) não se reveste apenas de uma interface linguística, mas sustenta diversos aspectos. Como já apresentado antes, enquanto fenômeno linguístico, a autora a divide em 4 planos: locutivo, referencial, pragmático e simbólico.

Em apertada síntese, as imbricações do plano locutivo atingem o plano referencial, a partir de uma situação de comunicação pragmática que permite a negociação de valores para o signo e para os sentidos que dele emanam. Não é, portanto, à toa que a paráfrase não é estática. Cada paráfrase é uma mobilidade de significações entre emissor e receptor, construída nos limites do próprio texto e que se reporta a textos anteriores.

Na redação do Enem, essa mobilidade de significações encontra denominador comum no ponto de vista institucional e politicamente escolhido. O argumento com frequência se

constitui por meio da paráfrase de texto constitucional, jurídico e até mesmo de um estereótipo do que é um DH.

O plano locutivo, enuncia a autora, é aquele que mais próximo se encontra dos aspectos linguísticos da língua como sistema, ou seja, mais próximo dos estudos saussurianos, uma vez que incide basicamente sobre a decodificação. No universo de interpretações e combinações que o signo permite, o operador de uma paráfrase se propõe a converter um texto matricial em um texto derivado, por meio de escolhas léxico-morfológicas que permitam recuperar o texto matriz sem que seja fundamentalmente uma cópia. A preocupação que existe é a de manter uma identidade formal que se identifica e caracteriza pelas escolhas léxico-semânticas. Importa, ainda, o texto derivado ser plenamente autônomo em relação ao texto matricial, mas que permaneça a identidade da informação.

O plano referencial trata de uma possibilidade quase que oposta à do plano locutivo: a identidade que se constrói entre o texto matricial e o texto derivado é primeiramente semântica, ou seja, entre os conteúdos comum aos dois textos, sem que haja identidade de elementos lexicais, morfológicos ou sintático. Em verdade, esse plano é um dos mais criativos porque permite a reescrita de um texto, a partir da plasticidade de suas formas, mas não de seu conteúdo. A intenção é buscar, por diversas construções sintático-semânticas, a mesma ideia ou referência do mundo.

Ora, a identidade semântica que emana da paráfrase no sentido que descreve Fuchs (1982) trata do conteúdo. No que tange à proposta de redação do Enem, a identidade com que o avaliador optou garante que a redação será avaliada em seus critérios linguísticos, mas a identidade com outro DH que não o escolhido aponta para o caminho da nulidade da proposta de redação.

Uma vez superada a identidade de referências, o plano pragmático recorre à intenção do emissor – cada candidato, se bem adestrado pelas instâncias educacionais, se dedica aos atos de fala e, obviamente, à reação que busca obter. Além da referência, contextualização de tempo e espaço, devem ser considerados os participantes da situação de comunicação, ou seja, é evidente que a linguagem, como mediadora, é um instrumento de barganha entre os efeitos de sentidos que o parafraseador constrói para convencer o seu interlocutor.

Na proposta de redação, interessa ao candidato oferecer subsídios argumentativos suficientes para que o avaliador permita a permanência da redação no certame. A coletânea, portanto, é grande aliada. Os atos de fala imprimem o reconhecimento para além do nível linguístico, porque requerem que se retome outros textos em um tempo e espaço determinados entre dois sujeitos – o candidato e o avaliador –, função da coletânea.

Fuchs (1982), por fim, aponta para a construção de um plano simbólico que se reveste de pressupostos estilísticos e literários, tais como as paráfrases construídas sob trocadilhos linguísticos, ditados populares, situações notoriamente conhecidas da literatura, ou simples metáforas. Dentro dos limites da proposta de redação do Enem, a paráfrase simbólica é um dos locais privilegiados de pontuação, quando remontam aos textos matriciais. O texto constitucional e a presença da figura estatal tratam, portanto, do ponto comum, do texto matriz, fonte das paráfrases, razão pela qual são constantemente retomados.

A proposta de redação de 2015, como anteriormente apresentado, foi “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”.⁴⁷ Nesse ponto, a proposta de redação se reveste de diversos textos emitidos por autoridades, a fim de buscar a validade e a legitimação do DH institucionalmente escolhido pelo Enem: o mapa da violência de que trata o texto I da coletânea parte de uma política pública e de quadro estatístico estatal, ao passo que o texto II valida o argumento pela voz da Secretaria de Políticas para as Mulheres, publicado em 2014. O texto III trata de uma publicidade cujo discurso trata do feminicídio.⁴⁸

O texto IV remonta, através das estatísticas, os efeitos e as consequências que a Lei Maria da Penha surtiu no Brasil. Como explicitado, as fontes para tais dados são do Conselho Nacional de Justiça, do Departamento Penitenciário Nacional e da Secretaria de Políticas para as Mulheres.⁴⁹

A proposta de redação, portanto, parece oferecer subsídios para o candidato ancorar-se na paráfrase, ao ponto de, preferencialmente, retomá-la no processo de textualização do que questionar e modalizar o tema proposto.

7.12.1 A redação de ACMC

A redação do candidato ACMC é desafiadora: logo no início, sua tese e seu tópico frasal se apresentam como uma própria paráfrase do tema da redação: “A violência contra a mulher no Brasil tem apresentado aumentos significativos nas últimas décadas”. Sua enunciação, em um primeiro momento, parece retomar uma identidade semântica que se

⁴⁷ Para fins de consulta, há, disponível na fl. 114 uma cópia da proposta de redação para consulta.

⁴⁸ Feminicídio trata de uma qualificadora penal, ou seja, pertence ao ramo do Direito Penal. As Ciências Jurídicas são afastadas do contexto escolar, mas cobrados em momento avaliativo da proposta da redação do Enem. Atente-se de que não há uma explicação do que é tal qualificadora do crime, restando apenas que o candidato tenha, dela, conhecimento prévio.

⁴⁹ Reitera-se aqui a forte ligação dessa coletânea com dados e posições institucionais (Legislativas e Executivas) do Direito sobre o qual se fundamenta a legitimidade institucional da abordagem do tema.

origina a partir de uma identidade sintática entre o que o candidato escreve e o que se estampa como tema da redação – “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”.

A variação sintática que o candidato opera, contudo, trata de substituir a palavra “persistência” do tema, pela expressão “apresentado aumentos significativos”. A construção que o candidato opera é curiosa: mesmo aparentando ser uma paráfrase locutiva, ACMC introduz, no plano referencial, o texto I e II da coletânea, sob uma forma mais abrangente – ele precisa da liberdade de formas para se ancorar no mesmo referencial. Os dados estatísticos que constam da coletânea são resumidos nesta expressão, ganhando, por fim, o efeito de sentido de mera predicação.

A seguir, ACMC referencia um dado estatístico da coletânea como forma de provar a existência da violência contra a mulher, por meio de uma paráfrase integrada ao tópico frasal. Para tanto, o candidato retoma o texto I, apresentando os dados estatísticos, e, para desmembrar os dados estatísticos, retoma o texto II, ou seja, os dados do aumento de casos de violência contra a mulher pertencem ao texto I, enquanto que os tipos de violência contra a mulher nos casos apresentados pertencem ao texto II. Nesse contexto, o deslizamento do sentido que ocorre nesta paráfrase é o de uma interpretação diagnóstica e exemplificativa de uma situação cuja validade se pauta por dados estatísticos:

De acordo com o Mapa da Violência de 2012, o número de mortes por essa causa aumentou em 230% no período de 1980 a 2010. Além da física, o balanço de 2014 relatou cerca de 48% de outros tipos de violência contra a mulher, dentre esses a psicológica.

No segundo parágrafo, identificou-se com a coletânea apenas uma única paráfrase. Com um deslizamento de sentido entre o texto matricial e o texto derivado, ACMC discorre sobre como a punição para este tipo de agressão é dificultada por fatores de ordem cultural. A dificuldade a que o candidato se refere é aquele enunciado no texto IV, ou seja, trata dos baixos números de prisões preventivas, em face do alto crescimento de casos que houve na última década. Ao produzir esse deslizamento de sentido, o candidato ancora sua paráfrase no plano referencial e simbólico: “Conseqüentemente, a punição para este tipo de agressão é dificultada pelos traços culturais existentes e, assim, a liberdade para o ato é aumentada”.

Há, contudo, uma paráfrase importante a ser destacada, mas que não se identifica com a coletânea: o candidato ACMC, nas questões objetivas da avaliação, tem a sensibilidade de, instrumentalizado pela FD da coletânea, buscar outros argumentos que a reiteram, razão pela qual recorre à questão 5 da avaliação de Ciências Humanas e suas tecnologias a fim de

retomar, com deslizamento de sentido para o argumento de autoridade, a filósofa feminista Simone de Beauvoir, cujo enunciado da questão se transcreve.

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino. (BEAUVOIR, S. O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980)

Na década de 1960, a proposição de Simone de Beauvoir contribuiu para estruturar um movimento social que teve como marca o(a)

- a) ação do Poder Judiciário para criminalizar a violência sexual.
- b) pressão do Poder Legislativo para impedir a dupla jornada de trabalho.
- c) organização de protestos públicos para garantir a igualdade de gênero.
- d) oposição de grupos religiosos para impedir os casamento homoafetivos.
- e) estabelecimento de políticas governamentais para promover ações afirmativas.

O enunciado da questão guarda íntima noção de uma paráfrase referencial e simbólica, uma vez que o candidato, em seu texto, referencia seu ponto de vista em Simone de Beauvoir, inclusive a partir da mesma citação pela qual a filósofa ficou reconhecida: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. O sentido, contudo, que o candidato estampa é o de refutar a autoridade da filósofa:

Contrariando a célebre frase de **Simone de Beauvoir** “**Não se nasce mulher, torna-se mulher**”, a cultura brasileira, em grande parte, prega que o sexo feminino tem a função social de se submeter ao masculino, independentemente de seu convívio social, capaz de construir um ser como mulher livre.

No terceiro parágrafo, com deslizamento de sentido para a consequência do machismo e do patriarcalismo defendido anteriormente, a candidata APMC retoma o constante medo que o sexo feminino sente de sofrer violência física ou psicológica de seu progenitor ou companheiro. Com efeito de sentido de consequência, APMC também coloca que o números de casos (e de suas reincidências é baixo).

A atividade parafrástica que o candidato enuncia no terceiro parágrafo é intrigante: no plano referencial, ele trata de retomar os textos I e II da coletânea, e na segunda consequência retoma o texto IV. No plano simbólico, ele substitui a expressão “mulher” por “sexo feminino”, para retomar a identidade que Simone de Beauvoir coloca em sua obra *O segundo sexo* e sua análise sobre o feminino.

O mais intrigante, contudo, é que, se no plano simbólico o autor compreende que a violência é contra o sexo feminino – e portanto ele se alinha a uma FD mais próxima da ONU – no momento seguinte, ele retoma o local seguro de pontuação, ao limitar o escopo do sexo feminino ao ambiente doméstico, quando coloca que o medo nasce das relações com o progenitor e o companheiro. A pobreza, o ambiente acadêmico e o local do trabalho são excluídos.

Na conclusão, o tema da proposta de redação traveste-se: “Pode-se perceber, portanto, que as raízes históricas e ideológicas brasileiras dificultam a erradicação da violência contra a mulher no país”. Aqui, a paráfrase busca se alinhar ao tema da proposta da redação, ao tópico frasal apresentado no primeiro parágrafo e ao tópico frasal apresentado na conclusão – a persistência da violência contra a mulher aparece sob a dificuldade de erradicar a violência contra a mulher. Em suma, também é uma paráfrase referencial do tema da proposta de redação, porque repete apenas um mesmo termo – “violência contra a mulher” – predicando-o de outras maneiras para que se refiram à mesma noção, a de persistência.

7.12.2 *A redação de ABASW*

Como segunda redação de alto desempenho, o candidato ABASW também parece construir paráfrases a fim de integrar o seu texto à FD da coletânea. À semelhança do que elaborou ACMC, ABASW reitera como tópico frasal o próprio tema da redação, por meio de uma paráfrase. Em sua redação, não houve momento em que discordasse do tema ou o relativizasse.

A primeira estratégia a que ABASW recorre é a do argumento de autoridade – identifica-se uma paráfrase de plano referencial quando o candidato erige sua argumentação sob o enfoque de uma autoridade filosófica, no caso de Émile Durkheim, apresentando sua teoria na mesma proporção em que trata da busca por direitos e de sua violação. Novamente, o candidato retoma, também no plano referencial, o que seria o Estado de direito brasileiro.

No que tange à paráfrase entre a redação do candidato e a coletânea, abaixo se transcreve o primeiro parágrafo:

De acordo com o sociólogo Émile Durkheim, a sociedade pode ser comparada a um “corpo biológico” por ser, assim como esse, composta por partes que interagem entre si. Desse modo, para que esse organismo seja igualitário e coeso, é necessário que todos os direitos dos cidadãos sejam garantidos. Contudo, **no Brasil**, isso não ocorre, pois **em pleno século XXI**

as mulheres ainda são alvos de violência. Esse quadro de persistência de maus tratos com esse setor é fruto, principalmente, de uma cultura de valorização do sexo masculino e de punições lentas e pouco eficientes por parte do Governo.

Por fim, para estabelecer o tópico frasal da redação – que norteará toda a sua argumentação –, ABASW ancora o seu discurso no tempo e no espaço – “em pleno século XXI” e “no Brasil”. Segundo coloca, “as mulheres ainda são alvos de violência”. Nestes termos, o que no tema aparece sob a forma de “persistência”, no texto do candidato aparece como “ainda”, ou seja, algo que deveria estar extinto continua existindo. Em busca de reforçá-lo ainda no plano referencial, a candidato recupera o conteúdo através da expressão “Esse quadro de persistência de maus tratos com esse setor (...) punições lentas e pouco eficientes por parte do Governo”.

O texto IV da coletânea é reinterpretado neste primeiro parágrafo, de maneira que se constrói um plano simbólico de paráfrase. Os dados estatísticos do texto IV – números de prisões em flagrante, preventivas e de julgados –, quando combinados com uma leitura do texto I – número de casos –, são evidências de uma morosidade e da negligência que sofrem as mulheres.

O segundo parágrafo de ABASW traz como argumento a formação do território brasileiro como fundação do senhor do engenho e do patriarcalismo que subjuguou as mulheres, o que legitima a concepção de que a mulher é sexo inferior. No período seguinte, como fez o candidato ACMC, o autor recupera a expressão “sexo feminino” como substituto de “mulher”, novamente criando uma expectativa de se extrapolar os limites da FD da coletânea, mas retoma o local da mulher como o ambiente doméstico. Há, nessa concepção de “sexo feminino” como “mulher” uma valoração e amplitude que caracterizam a paráfrase de plano simbólico, mas que não apresentam total identidade quanto às FD que retomam.

Dessa forma, muitas pessoas julgam ser correto tratar **o sexo feminino** de maneira diferenciada e até desrespeitosa. Logo, há muitos casos de violência contra esse grupo, em que **a agressão física é a mais relatada, correspondendo a 51,68% dos casos.** Nesse sentido, percebe-se que as mulheres têm suas imagens difamadas e **seus direitos negligenciados** por causa de uma cultural geral preconceituosa. (...)

Ora, quando o candidato retoma que a agressão física é a mais relatada, sua estratégia é recuperar um dado que aparece no gráfico na coletânea sob a forma de texto, ainda que não referenciado quanto às suas fontes, mas que ganha o status de validade. O efeito de sentido que produz é o de comprovação e diagnóstico de uma situação que, como busca defender, não

pode continuar. Assim, os traços do texto II aparecem evidenciados como paráfrase de plano referencial, mas que não recuperam o texto II no todo, apenas numa parte. O autor, ainda no final do parágrafo, apresenta a valoração que fez do texto IV sob a forma de “direitos negligenciados”, como evidente paráfrase de plano simbólico.

O terceiro parágrafo também é rico em paráfrases: se no parágrafo anterior, a identidade com o texto II se constrói apenas sob o dado referente à agressão física, aqui a identidade é com o restante do gráfico que aparece sob nova roupagem – “torturas psicológicas” e “abusos sexuais”, o que novamente se constitui uma paráfrase de plano referencial.

No mais, a releitura que ABASW faz do texto IV revela uma preocupação que o faz parafrasear o texto IV pela mesma ótica utilizada anteriormente: os dados estatísticos, frente ao volume e ao aumento de casos de violência contra a mulher, encontram a forma de “lentidão e burocracia do sistema punitivo”. Pertence a este argumento, ainda, a concepção de que “os processos são demorados” e as medidas coercitivas – como a prisão preventiva ou em flagrante – acabam não sendo tomadas no devido momento, apresentando agora, novamente com valor diagnóstico, dados que tratam do número de casos decididos em instâncias judiciais.

Não se pôde ignorar também que, como fez anteriormente, ABASW utiliza, para substituir a palavra “persistência”, que guarda íntima ligação com a FD do tema da proposta de redação pela expressão “colaborar com a permanência”. Aqui, se opera novamente uma paráfrase de plano referencial, contudo, deslizada para um sentido de causalidade.

Além dessa visão segregacionista, **a lentidão e a burocracia do sistema punitivo colaboram com a permanência das inúmeras formas de agressão. No país, os processos são demorados e as medidas coercitivas acabam não sendo tomadas no devido momento. Isso ocorre também com a Lei Maria da Penha, que entre 2006 e 2011 teve apenas 33,4% dos casos julgados.** Nessa perspectiva, muitos indivíduos ao verem essa ineficiência continuam violentando as mulheres e não são punidos. **Assim, essas são alvos de torturas psicológicas e abusos sexuais em diversos locais, como em casa e no trabalho.**

Uma nota se faz necessária: as FD de que trata esta redação reiteram os limites da FD da coletânea – o reconhecimento da violência contra a mulher persiste no seio do ambiente doméstico, razão pela qual a argumentação do candidato exclui os casos de violência no trabalho ou no ambiente acadêmico. Esta delimitação, contudo, assegura a ele a coerência, a coesão e o alinhamento entre a FD da coletânea e a sua própria, a fim de manter sua redação no certame.

Por fim, na conclusão, o candidato reitera o próprio tema da redação – “A violência contra esse setor, portanto, ainda é uma realidade brasileira” – propondo soluções que tratem de solucionar a problemática levantada pelo candidato, mas que não apresentou dado relevante quanto a paráfrases.

7.12.3 A redação de CMLL

O candidato CMLL também constrói sua argumentação alinhada à FD da coletânea, por diversas vezes, inclusive, a partir de paráfrases. O primeiro parágrafo retoma parafrasticamente, como fez o candidato APMC, a mesma questão 5 da prova de Ciências Humanas e suas tecnologias, que cita Simone de Beauvoir.

Novamente, como tópico frasal do parágrafo, o candidato constrói uma paráfrase de plano referencial com o tema da redação substituindo “persistência” pela expressão “problemática persistente”. Em busca do pleno alinhamento entre a FD da coletânea e a da sua redação, o candidato limita o escopo da violência ao ambiente doméstico, mas curiosamente reconhece que não se limita apenas a este ambiente por meio da expressão “muitas vezes”. Essa visão também será reiterada no segundo parágrafo – “e no mercado de trabalho” – mas não será aprofundada, para não fugir à FD da coletânea.

De plano simbólico, a expressão “mulher”, tal como aparece no tema da proposta de redação, é deslizado para a expressão “papel feminino” no tópico frasal. A concepção que recobra, portanto, também é a do “tornar-se mulher” – a valoração que busca é a de, no plano simbólico, colocar a “mulher” como “papel feminino”, ou seja, de um comportamento histórico atrelado, social e institucionalmente, à mulher.

Historicamente, o papel feminino nas sociedades ocidentais foi subjugado aos interesses masculinos e tal paradigma só começou a ser com testado em meados do século XX, tendo a francesa Simone de Beauvoir como expoente. Conquanto tenham sido obtidos avanços no que se refere aos direitos civis, **a violência contra a mulher é uma problemática persistente no Brasil, uma vez que ela se dá- na maioria das vezes- no ambiente doméstico.** Essa situação dificulta as denúncias contra os agressores, pois muitas mulheres temem expor questões que acreditam ser de ordem particular.

Com efeito, o candidato desta redação, preocupa-se em limitar o escopo ao que entende como estar na condição de mulher. Atento à FD da coletânea, ele concebe, no plano simbólico de retomada da persistência da violência contra a mulher, que tal violência apenas se dá no ambiente doméstico, valorando-a como “as relações da vida privada”. A paráfrase se completa no período seguinte ao reconhecer o agressor como aquele que convive no ambiente doméstico, excluía a possibilidade de o autor ser outra mulher. A avaliação que faz e o insere na FD da coletânea é o “vínculo afetivo”.

Quando coloca que “a agressão parte de um pai, irmão, marido ou filho; condição de parentesco essa que [...]”, a candidata apresentar seu alinhamento sob forma de comentário, do texto de apoio IV, porque elenca uma das aplicações da lei Maria da Penha.

Com efeito, ao longo das últimas décadas, a participação feminina ganhou destaque nas representações políticas **e no mercado de trabalho. As relações na vida privada**, contudo, ainda obedecem a uma lógica sexista em algumas famílias. **Nesse contexto, a agressão parte de um pai, irmão, marido ou filho; condição de parentesco essa** que desencoraja a vítima a prestar queixas, visto que há um vínculo institucional e afetivo que ela teme romper.

O terceiro parágrafo parece ser mais pobre em se tratando de paráfrases. Sua argumentação é rica, mas foge à FD enunciada na coletânea. Neste sentido, o que parece chamar mais a atenção é a preocupação que o candidato apresenta em manter sua abordagem coerente à FD da coletânea, enunciando a proteção dos DH.

Ademais, a própria temática – “persistência da violência contra a mulher” – aparece, neste parágrafo rebatizada de “violência de gênero”, ao mesmo tempo em que se trata do caso maior de violência contra a mulher – o assassinato. Neste intento, no plano referencial, o candidato retoma em “brutalidade dos assassinatos” uma paráfrase do texto III, sobre o feminicídio.

Outrossim, é válido salientar que a **violência de gênero** está presente em todas as camadas sociais, camuflada em pequenos hábitos cotidianos. Ela se revela não apenas na **brutalidade dos assassinatos**, mas também nos atos de misoginia e ridicularização da figura feminina em ditos populares, piadas ou músicas. Essa é a opressão simbólica da qual trata o sociólogo Pierre Bordieu: **a violação aos Direitos Humanos não consiste somente no embate físico, o desrespeito está –sobretudo- na perpetuação de preconceitos que atentam contra a dignidade da pessoa humana ou de um grupo social.**

O último parágrafo, no que tange às paráfrases, é mais rico: há notável utilização de paráfrases de plano simbólico, capaz de revalorizar e ressimbolizar o texto IV. Enquanto as redações anteriores buscaram conceber o texto IV como consequência, este candidato fez o comentário: a lei Maria da Penha seria um passo à frente no combate à violência contra a mulher. Ocorre que esta paráfrase se faz por meio de propostas de solução - quando o texto matricial IV aborda delegacias especializadas, em período integral, o candidato propõe tanto a ampliação de seu número, bem como a tipificação penal do feminicídio como crime de ódio e hediondo. O ponto de partida para as soluções é ampliar o dado no texto III e no texto IV.

Destarte, é fato que o Brasil encontra-se **alguns passos à frente de outros países o combate à violência contra a mulher, por ter promulgado a Lei Maria da Penha. Entretanto, é necessário que o Governo reforce o atendimento às vítimas, criando mais delegacias especializadas, em turnos de 24 horas, para o registro de queixas. Por outro lado, uma iniciativa plausível a ser tomada pelo Congresso Nacional é a tipificação do feminicídio como crime de ódio e hediondo, no intuito de endurecer as penas para os condenados e assim coibir mais violações.**

7.12.4 A redação de JMZT

O tópico frasal desta redação se constrói, desde o início, a partir de uma paráfrase do próprio tema da proposta de redação, de modo que, como fez a redação de ABASW, o termo “permanência” é substituído pela expressão “ainda” – o que deveria estar extinto, segue vivo. Ademais, o candidato quantifica a violência com a expressão “é grande”. Aqui, o que parece operar é uma paráfrase, de plano simbólico, entre o texto I e II, com o efeito de sentido de constatação e resumo. A abordagem argumentativa que o candidato faz, contudo, é arriscada: ele reconhece que os índices de violência são altos em geral e por isso a violência contra a mulher também apresentará alta incidência.

Ainda no primeiro parágrafo, no último período, há uma paráfrase de plano referencial dos textos II, III e IV: em franco diálogo com o texto II, CMLL utiliza a nomenclatura das violências contra a mulher por meio das expressões “abusos sexuais” e “agressões domésticas”. O texto III é parafraseado na simples menção do feminicídio como uma possibilidade da violência contra a mulher; mais ricamente parafraseado, o texto IV se estampa ao abordar a origem da violência contra a mulher como aquela que nasce do gênero, a emergência da Lei Maira da Penha e do feminicídio, bem como as delegacias especializadas e os Ligue 180. Em suma, a paráfrase que ela faz das três colunas do texto IV é ampla e profunda.

A violência contra a mulher no Brasil **ainda** é grande. Entretanto, deve haver uma distinção entre casos gerais (que ocorrem independentemente do sexo da vítima) e casos específicos. Os níveis de homicídios, assaltos, sequestros e agressões são altos, portanto, o número de mulheres atingidas por esse índice também é grande. **Em casos que a mulher é vítima devido ao seu gênero, como estupros, abusos sexuais e agressões domésticas, as Leis Maria da Penha e do Feminicídio, aliadas às Delegacias das Mulheres e ao Ligue 180 são meios de diminuir esses casos.**

O segundo parágrafo, no que toca às paráfrases, parece recuperar em muito a oposição entre o texto IV em face do texto I como já o fez redações anteriores. Nesse sentido, os dados estatísticos referentes às prisões em flagrante, em caráter preventivo, e o percentual de julgados de violência doméstica encontram-se em uma paráfrase de plano simbólico, por meio da expressão “existe uma enorme burocracia”. O deslizamento de sentido que o candidato faz, contudo, é o de causalidade para a persistência da violência contra a mulher.

O sistema de segurança no Brasil é falho. Como a violência é alta e **existe uma enorme burocracia, os casos denunciados e julgados são pequenos**. Além do mais, muitas mulheres têm medo de seus companheiros ou dependem financeiramente deles, não contando as agressões que sofrem. Dessa forma, mais criminosos ficam livres e mais mulheres se tornam vítimas.

Já no terceiro parágrafo, com deslizamento de sentido para a exemplificação, o candidato retoma o texto IV, colocando a lei Maria da Penha como medida da justiça para garantir a integridade física e moral. Neste ponto, o candidato estabelece uma paráfrase com o texto II, quando retoma os tipos de violência de que a mulher pode ser vítima sob a expressão “todo tipo de violência doméstica”. Quando o candidato retoma o número de casos a partir de dados estatísticos, a paráfrase que se estabelece é de plano referencial com o texto I, com deslizamento de sentido para a constatação diagnóstica.

Importa aqui salientar que novamente o escopo de mulher que ele delimita ao reiterar a violência como “doméstica” aproxima a FD dele à da coletânea, mas a afasta da FD – mais aberta – da ONU.

Alguns privilégios são necessários para garantir a integridade física e moral da vítima, **como a Lei Maria da Penha**, que é um marco para a igualdade de gênero e serve de amparo **para todo tipo de violência doméstica e já analisou mais de 300 mil casos**. Há também medidas que contribuem para reduzir assédios sexuais e estupros, como a criação do vagão feminino em São Paulo e a permissão para que ônibus parem em qualquer lugar durante a noite, desde que isso seja solicitado por uma mulher.

O quarto parágrafo, contudo, parece escasso de elementos parafrásticos. A argumentação surpreende, uma vez que retoma a exploração sexual – inclusive de menores – durante a Copa do mundo de 2014, motivada pelos estrangeiros, sem destacar de fato a violência de âmbito doméstico. O argumento que o candidato utiliza parece não corroborar com a FD da coletânea.

Também é alarmante os casos que envolvem turismo sexual. Durante a Copa do Mundo de 2014, houve um grande fluxo de estrangeiros para o Brasil. Muitos vêm apenas para se relacionar com as mulheres brasileiras, algo ilegal, que a prostituição é crime. Não bastasse, o pior é o envolvimento de menores de idade. Inúmeros motivos colocam crianças e adolescentes nessa vida, como o abandono familiar, o aliciamento por terceiros e até sequestros.

Como conclusão do texto, o candidato retoma o tema da coletânea, reproduzindo-o por meio de uma paráfrase: “para reduzir drasticamente a violência contra a mulher” é substituído, de plano referencial, que implica a existência da violência contra a mulher e que, como sustentou logo no primeiro parágrafo, deve ser reduzida.

No que toca às propostas de intervenção, com efeito de sentido de exemplificação, o candidato retoma dados do texto IV: quando enuncia a intensificação da fiscalização, o candidato compreende haver mecanismos de denúncia tal como o Ligue 180, ao mesmo tempo em que requer a ampliação dos efeitos da lei Maria da Penha, ou seja, a paráfrase se constitui pela ampliação do texto IV, inclusive com aumento de penas e atitudes mais drásticas.

Portanto, para reduzir drasticamente a violência contra a mulher, deve ocorrer uma intensificação na fiscalização, através das Leis que protegem as vítimas femininas. No que se refere à punição dos criminosos, deve ocorrer o aumento das penas ou até atitudes mais drásticas, como a castração química de estupradores (garantindo a reincidência zero). Para aumentar o número de denúncias, a vítima deve se sentir protegida e não temer nada. Por isso, mobilizações sociais, através de propagandas e centros de apoio devem ser adotadas. Todas essas medidas culminariam em mais denúncias, mais julgamentos e mais prisões, além de diminuir os futuros casos, devido às prisões exemplares.

7.12.5 A redação de JGC

O texto do candidato JGC também inicia sua redação reiterando o tema da proposta de redação, por meio de uma paráfrase de plano referencial, de modo que, embora coloque o voto como conquista civil das mulheres, alega “não ser suficiente para eliminar o preconceito e a violência existentes na sociedade brasileira”. Sua estratégia é criar um vínculo de pertencimento entre sua redação e a FD da coletânea.

Feminismo é o movimento que luta pela igualdade social, política e econômica dos gêneros. Hodiernamente, muitas conquistas em prol da garantia dessas igualdades já foram alcançadas – a exemplo do direito ao voto para as mulheres, adquirido no Governo Vargas. **Entretanto, essas**

conquistas não foram suficientes para eliminar o preconceito e a violência existentes na sociedade brasileira.

Como argumentação, é o segundo parágrafo que parece recorrer com mais intensidade à paráfrase. Por meio da referenciação da fonte dos dados estatísticos do texto I da coletânea, o candidato os traduz e reescreve em sua própria redação, combinando-o, ainda, com a tipificação apresentada no texto III. Essa paráfrase, contudo, se faz de uma maneira curiosa – o dado “200%” não consta da coletânea. Ele se trata da conversão em percentual do dado “O número de mortes nesse período [de 1980 a 2010] passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país” pertencente ao texto I. Cabe salientar que o numeral utilizado pela candidato (200%) seria uma impropriedade em face da expressão da coletânea (“triplicando”), porque permitira dizer “300%”. O efeito de sentido que o candidato utiliza, aqui, é o de diagnóstico comprobatório, e em pouco se diferencia dos candidatos anteriores que utilizaram o mesmo efeito de sentido para o mesmo dado estatístico.

Ainda neste parágrafo, o candidato retoma aspectos do texto IV ao colocar os dados estatísticos apresentados na coletânea qualificando-os como de baixa eficiência. O plano simbólico desta paráfrase novamente foi construído a partir de uma valoração negativa dos resultados dos mecanismos de proteção da mulher, atrelando-os à Secretaria de Políticas para as Mulheres, ao autor do texto II e à lei Maria da Penha. Aqui, o efeito de sentido que o candidato busca atribuir a esta paráfrase, no que tange à persistência da violência contra a mulher, é o de causalidade.

De acordo com o site “Mapa da Violência”, nas últimas três décadas houve um aumento de mais de 200% nos índices de feminicídio no país. Esse dado evidencia a baixa eficiência dos mecanismos de auxílio à mulher, tais como a Secretaria de Políticas para as mulheres e a Lei Maria da Penha. A existência desses mecanismos é de suma importância, mas suas ações não estão sendo satisfatórias para melhorar os índices alarmantes de agressões contra o, erroneamente chamado, “sexo frágil.”

O terceiro parágrafo já se inicia com uma paráfrase de plano referencial do texto II – os diversos tipos de violência contra a mulher são retomados, centrados, contudo, na agressão física, mas que se amplia para os demais tipos, mesmo que não seja citados. O efeito de sentido que recobre essa paráfrase é o de conjunção (de violências) e de reparação (o limite não é apenas a física). Essa retificação será aprofundada mais adiante ao abordar a violência moral – item c do texto II. O que chama a atenção é a introdução da possibilidade de violência

contra a mulher no ambiente de trabalho, mas que não permanece nos demais parágrafos na redação. A intenção do candidato é se manter em um local discursivo seguro, e a maneira pela qual faz isso é aproximando sua FD à FD da coletânea.

Mas, apesar de ser o principal tipo, não é só agressão física a responsável pelas violências contra a mulher. Devido ao caráter machista e patriarcal da sociedade brasileira, o preconceito começa ainda na juventude, com o tratamento desigual dado a filhos e filhas – comumente nota-se uma maior restrição para o **sexo feminino**. Além disso, **há a violência moral, ainda muito frequente no mercado de trabalho. Pesquisas comprovam que, no Brasil, o salário dado a homens e mulheres é diferente, mesmo com ambos exercendo a mesma função. Ademais, empresas preferem contratar funcionários do sexo masculino para não se preocuparem com uma possível licença maternidade.**

Na conclusão, como ocorreu nas redações anteriores, a estratégia argumentativa do candidato é a de construir uma paráfrase de plano referencial, com efeito de sentido de diagnóstico, substituindo “persistência” por “ainda há entraves”. A FD da redação do candidato está alinhada à FD da coletânea.

É evidente, portanto, que **ainda há entraves para garantir a segurança da mulher brasileira.** Desse modo, **o Estado deve, mediante a ampliação da atuação dos órgãos competentes, assegurar o atendimento adequado às vítimas e a punição correta aos agressores.** (...) Assim, alcançar-se-á uma sociedade igualitária e de harmonia para ambos os gêneros.

Há, ainda, uma última paráfrase com efeito de sentido exemplificativo a partir do texto IV, na qual o candidato convida o Estado a ampliar os limites de sua atuação para melhorar os dados estatísticos apresentados: “ampliação da atuação dos órgãos competentes, assegurar atendimento adequado às vítimas e punição correta aos agressores”.

7.12.6 A redação de SDCSB

A redação desta candidata sustenta-se numa estratégia distinta, uma vez que sua introdução não busca uma paráfrase do tema da proposta de redação. Aliás, essa paráfrase apenas ocorrerá no último parágrafo, em “Tendo em vista as causas dos altos índices de violência contra a mulher no Brasil [...]”.

A estratégia do candidato é recorrer à paráfrases dos textos de apoio sobre as dificuldades de proteção à mulher que se pode depreender da leitura dos textos I, III e IV: assim, em diversos elementos do texto IV como a lei Maria da Penha, a existência de

Delegacia da mulher, associados à tipificação do Femicídio, bem como as medidas protetivas, em face do número de casos de violência contra a mulher em ambiente doméstico terminam por resultar em uma paráfrase, de plano referencial, com efeito de sentido de diagnóstico como se pode depreender da citação abaixo.

É inegável o fato de que, na sociedade brasileira contemporânea, a igualdade de gêneros é algo que existe apenas na teoria. **Medidas como a criação da Lei Maria da Penha e da Delegacia da Mulher, apesar de auxiliarem na fiscalização contra a violência ao sexo feminino e na proteção das vítimas, são insuficientes e pouco eficazes, algo comprovado através da alta taxa de feminicídios ocorridos em nosso país, além dos enormes índices de relatos de vítimas de violência.**

O segundo parágrafo já se inicia com uma paráfrase do próprio texto I, sem referenciar a origem dos dados estatísticos – aumento de crimes contra a mulher e a sua ocorrência na última década ligam-se intimamente a quantidade de feminicídios e de outras ocorrências. O efeito de sentido que parece haver no texto é, novamente, o de diagnóstico, sem que seja uma comprovação.

O aumento notório de crimes contra a mulher realizados na última década deve-se a inúmeros fatores. A completa burocracia presente nos processos de atendimento às vítimas de estupro, por exemplo, refuta mulheres que apresentam traumas e não recebem acompanhamento psicológico adequado, sendo orientadas a realizar o exame de corpo de delito, procedimento, por vezes, invasivo. (...)

No terceiro parágrafo, o candidato inicia seu texto retomando a cultura machista brasileira, que responsabiliza a vítimas pela violência sofrida. Para construir o efeito de sentido de consequência dessa sociedade, o candidato recupera a classificação dos tipos de violência possíveis contra a mulher, atinentes ao texto II, mas a retifica – não é apenas a violência física ou sexual, mas a moral também. O escopo de violência é mais amplo que o do lar, mas não chega a ser enunciada.

A cultura machista em que estamos inseridos dissemina valores como a culpabilização da vítima: muitas vezes, a mulher se cala porque pensa que é a culpada pela violência que sofre. **Acredita-se, também, que apenas a violência física e sexual deve ser denunciada, ou que a opressão moral é algo comum.** A passividade diante de tais situações cede espaço para o crescimento de comportamentos violentos dentro da sociedade.

A conclusão, como colocado anteriormente, parafraseia o tema da proposta de redação e, nesse sentido, reitera a estratégia argumentativa das redações anteriores. Como ocorrido em

outras redações, ainda na conclusão o candidato retoma a questão de múltipla escolha acerca de Simone de Beauvoir e a renúncia, por meio de uma paráfrase de efeito de sentido de argumento de autoridade.

Tendo em vista as causas dos altos índices de violência contra a mulher no Brasil, é necessário que haja intervenção governamental para aprimorar os órgãos de defesa contra tais crimes, de modo a tornar o atendimento mais rápido e atencioso. O mais importante, no entanto, é atingir a origem do problema e instituir em escolas aulas obrigatórias sobre igualdade de gênero, apresentando de forma mais simples **conceitos desenvolvidos, por exemplo, por Simone de Beauvoir**, de modo a desconstruir desde cedo ideias preconceituosas que são potenciais estimulantes para futuros comportamentos violentos.

7.12.7 A redação de VdaSA

Nesta redação, o candidato estrutura sua argumentação a partir da característica patriarcal da sociedade brasileira. A primeira referência que o candidato constrói é aquela que substitui “mulher” por “figura feminina”, costumeiramente atrelada às noções de fragilidade ou sensibilidade. Em seguida, o que o candidato faz é apresentar o tema da proposta de redação por meio de uma paráfrase em que o próprio tema da redação é uma reescrita de conteúdo, mas não de forma, do tema:

A submissão da mulher em uma sociedade patriarcalista como a brasileira é um fato que tem origens históricas. Por todo o mundo, **a figura feminina** teve seus direitos cerceados e a liberdade limitada devido ao fato de ser considerada “frágil” ou “sensível”, ainda que isso não pudesse ser provado cientificamente. **Tal pensamento deu margem a uma ampla subjugação da mulher e abriu portas a atos de violência a ela direcionados.**

O segundo parágrafo desta redação, contudo, não se apropria de elementos da coletânea para a construção de paráfrases. A estratégia da qual o candidato se utiliza é recuperar os dados da questão 5 da prova de Ciências Humanas e suas tecnologias, e por meio de uma paráfrase, sustenta o argumento do patriarcado. No que toca à utilização da coletânea, resta pouco a ser retomado.

Nessa perspectiva, a sociedade brasileira ainda é pautada por uma visão machista. A liberdade feminina chega a ser tão limitada ao ponto que as mulheres que se vestem de acordo com as próprias vontades, expondo partes do corpo consideradas irreverentes, correm o risco de serem violentadas sob a justificativa de que “estavam pedindo por isso”. **Esse pensamento perdura no meio social, ainda que muitas conquistas de movimento feministas –**

pautados no existencialismo da filósofa Simone de Beauvoir – tenham contribuído para diminuir a percepção arcaica da mulher como objeto.

No terceiro parágrafo, o termo “mulher”, que aparece na FD da coletânea, converte-se em uma paráfrase de plano simbólico como “aquela que deveria ser o centro de gravitação do lar”. Neste intento, é evidente que o limite do ser mulher, nesta redação, é o ambiente doméstico, lugar alinhado à FD da coletânea e que dispensa modalização ou questionamento contrário ao tema dado.

Ainda nesse parágrafo, o candidato retoma os tipos de violência doméstica – física e psicológica – atinentes a texto II da coletânea, com efeito de sentido de exemplificação. Ao colocar o homem como única possibilidade de agressor, detentor de necessidade de autoafirmação, o candidato remete à persistência da violência contra a mulher no campo doméstico. Já ao final do parágrafo, o candidato busca fundamento no texto IV por meio de uma paráfrase de plano referencial, que permite a retomada da lei Maria da Penha e da tipificação do feminicídio, presentes no texto III. Ambas as paráfrases carregam como efeito de sentido a exemplificação de medidas que existem para combater a violência contra a mulher, mas que ainda assim persiste.

Diante disso, as famílias brasileiras com acesso restrito à informação globalizada ou desavisadas a respeito dos direitos humanos continuam a pôr em prática atos atrozos em direção **àquela que deveria ser o centro de gravitação do lar. A violência doméstica, em especial física e psicológica, é praticada por homens com necessidade de autoafirmação ou sob influência de drogas (com destaque para o álcool) e faz milhares de vítimas diariamente no país. Nesse sentido, a criação de leis como a do feminicídio e Maria da Penha foram essenciais para apaziguar os conflitos e dar suporte a esse grupo antes marginalizado.**

A paráfrase simbólica do quarto parágrafo parece contribuir para uma concepção de que a violência contra a mulher de que trata a proposta de redação está limitada ao ambiente doméstico, assim, que “mulher” encontra outras formas de serem retomadas – “companheira” e “mãe”, reforçadas, ainda pela figura de “pai” e “filhos”. Nesse sentido, o que importa aqui é alinhar a redação do candidato à FD da coletânea.

Paralelo a isso, o exemplo dado pelo pai ao violentar **a companheira** tem como consequência a solidificação desse comportamento psicológico dos filhos. As crianças, dotadas de pouca capacidade de discernimento, sofrem ao ver **a mãe** sendo violentada e têm grandes chances de se tornarem adultos violentos, contribuindo para a manutenção das práticas abusivas nas gerações em desenvolvimento e dificultando a extinção desse comportamento na sociedade.

A conclusão, contudo, é mais pobre em elementos de paráfrase: o candidato aponta propostas de intervenção, sem reafirmar o tema da coletânea, como outros candidatos fizeram por meio de paráfrases, razão pela qual se dispensou sua análise.

7.12.8 A redação de RWCN

O candidato RWCN apresenta, em sua redação, traços argumentativos muito próximos dos das demais produções textuais. Embora recupere o Iluminismo como nascimento da solidariedade social para a resolução de problemas, ao enunciar o seu ponto de vista na introdução, o faz a partir de uma paráfrase do tipo referencial, com o tema da proposta de redação, com deslizamento de sentido para o diagnóstico. Ainda com esse mesmo efeito de sentido, ele recupera os dados estatísticos e a lei Maria da Penha, sintetizando-os na expressão “muitos importantes passos já foram dados na tentativa de se reverter esse quadro”. A argumentação que o candidato busca defender é que, a despeito de todas as medidas e políticas públicas para a mulher, a violência contra a mulher ainda existe.

Desde o Iluminismo, já sabemos – ou deveríamos saber – que uma sociedade só progride quando um se mobiliza com o problema do outro. **No entanto, quando se observa a persistência da violência contra a mulher no Brasil em pleno século XXI, percebe-se que esse ideal iluminista é verificado na teoria e não desejavelmente na prática. Muitos importantes passos já foram dados na tentativa de se reverter esse quadro.** Entretanto, para que seja conquistada uma convivência realmente democrática, hão de ser analisadas as verdadeiras causas desse mal.

A argumentação do segundo parágrafo apropria-se da coletânea com intensidade: é evidente que ele recorre ao texto IV, buscando recuperar a importância da lei Maria da Penha no que toca à conjuntura da violência contra a mulher, associando-o, ainda, a uma paráfrase do texto II. Ambas as paráfrases amoldam-se sobre o plano referencial, contudo, embora o texto IV, o que reconhece a lei Maria da Penha como contribuição, o faça com efeito de sentido de diagnóstico, o texto II é recuperado com efeito de sentido de exemplificação.

No que toca à construção identitária da mulher, o candidato se mantém na concepção de uma mulher reduzida ao ambiente doméstico, razão pela qual a lei Maria da Penha emerge como importante conquista. Tal lei não surte efeito no mundo das relações objetivas e civis, porque atinge apenas as relações entre homem e mulher nascidas dos vínculos afetivos e domésticos.

Em uma primeira abordagem, **é importante sinalizar que, ainda que leis como a “Maria da Penha” tenham contribuído bastante para o crescimento do número de denúncias relacionadas à violência – física, moral, psicológica, sexual – contra a mulher, ainda se faz presente uma limitação.** A questão emocional, ou seja, o medo, é uma causa que desencoraja inúmeras denúncias: muitas vezes, a suposta submissão econômica da figura feminina agrava o desconforto. Em outros casos, fora do âmbito familiar, são instrumentos da perpetuação da violência o medo de uma retaliação do agressor e a “vergonha social”, o que desestimula a busca por justiça e por direitos, peças-chave na manutenção de qualquer democracia.

O terceiro parágrafo consolida uma argumentação pautada pelo valor histórico, cultural e educacional brasileiro, que diminui a figura da mulher, para o lugar de subordinada. Mesmo que este estado jurídico e social não seja uma prática chancelada pelo Iluminismo e pela Revolução Francesa que ela defende no parágrafo anterior, a cultura patriarcal brasileira ainda parece recrudescer a subordinação feminina.

Aqui, como no primeiro parágrafo, o candidato constrói uma paráfrase, de plano referencial e de efeito de sentido deslizado para a consequência, do próprio tema da proposta de redação – uma repetição, por assim dizer, com outras palavras. Também há na expressão “das mais variadas naturezas” uma paráfrase de efeito de sentido de síntese exemplificativa e de plano referencial do texto II, buscando, nesta expressão, retomar a violência física, moral, sexual, patrimonial, etc.:

Em uma análise mais aprofundada, devem ser considerados fatores culturais e educacionais brasileiros. Por muito tempo, a mulher foi vista como um ser subordinado, secundário. Esse errôneo enraizamento moral se comunica com a continuidade da suposta “diminuição” da figura feminina, o que eventualmente **acarreta a manutenção de práticas de violência das mais variadas naturezas.** A patriarcal cultura verde-amarela, durante muitos anos, foi de encontro aos princípios do Iluminismo e da Revolução Francesa: nesse contexto, é fundamental a reforma de valores da sociedade civil.

Como tem ocorrido em conclusões de outros candidatos, o último parágrafo parece destinado a oferecer soluções para amenizar ou extinguir o problema; repete-se o tema da proposta de redação por meio de uma paráfrase de plano referencial e de sentido diagnóstico, como abaixo se observa. Estar em consenso com o que enuncia permite reconhecer as soluções que apresenta como coerentes ao problema da permanência da violência contra a mulher na sociedade brasileira:

Torna-se evidente, portanto, que a persistência da violência contra a mulher no Brasil é grave e exige soluções imediatas, e não apenas um

belo discurso. Ao Poder Judiciário, cabe fazer valer as leis já existentes, oriundas de inúmeros discursos democráticos. A mídia, por meio de ficções engajadas, deve abordar a questão instigando mais denúncias – cumprindo, assim, o seu importante papel social. A escola, instituição formadora de valores, junto às Ong's, deve promover palestras a pais e alunos que discutam essa situação de maneira clara e eficaz. Talvez dessa forma a violência contra a mulher se faça presente apenas em futuros livros de história e a sociedade brasileira possa transformar os ideais iluministas em prática, e não apenas em teoria.

7.12.9 A redação de IPF

A redação do candidato IPF apresenta desde o início o tema da proposta de redação, sem modalizações, por meio de uma paráfrase de plano referencial em que a identidade de conteúdo se dá pela expressão “é um problema muito presente”. A predicação, contudo, é seguida do esclarecimento de que no cotidiano as vítimas são as mulheres por fatores históricos.

A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira é um problema muito presente. Isso deve ser enfrentado, uma vez que, diariamente, mulheres são vítimas dessa questão. Nesse sentido, dois aspectos fazem-se relevantes: o legado histórico cultural e o desrespeito às leis.

O segundo parágrafo, contudo, faz pouco uso de elementos parafrásticos. Ancorado em uma análise histórica da submissão da mulher e de seus direitos políticos e civis, o candidato constrói uma concepção de mulher para o mercado de trabalho, mas ao recuperar as violências que existem contra a mulher, o faz ancorado em uma paráfrase referencial do texto II, de efeito de sentido exemplificativo, como assinalado abaixo, que reitera o exposto no tópico frasal do parágrafo anterior.

Segundo a História, a mulher sempre foi vista como inferior e submissa ao homem. Comprova-se isso pelo fato de elas poderem exercer direitos políticos, **ingressarem no mercado de trabalho** e escolherem suas próprias roupas muito tempo depois do gênero oposto. Esse cenário, **juntamente aos inúmeros casos de violência contra as mulheres**, corroboram a ideia de que elas são vítimas de um legado histórico-cultural. Nesse ínterim, a cultura machista prevaleceu ao longo dos anos a ponto de enraizar-se na sociedade contemporânea, mesmo que de forma implícita, à primeira vista.

No terceiro parágrafo, o candidato recupera um texto anterior e dissonante da coletânea, a Constituição Federal, invocando a igualdade (formal) entre os cidadãos brasileiros. Sua intenção é justificar o tratamento igual e o pagamento de salários iguais para

funções iguais. Esta paráfrase é construída por um plano referencial, cujo efeito de sentido é o do argumento de autoridade. De todas as redações, será esse o parágrafo mais denso, no que tange ao reconhecimento de uma violência contra a mulher que abandona os traços de uma mulher adstrita ao ambiente doméstico.

Conforme previsto pela Constituição Brasileira, todos são iguais perante à lei, independente de cor, raça ou gênero, sendo a isonomia salarial, aquela que prevê mesmo salário para os que desempenham mesma função, também garantida por lei. No entanto, o que se observa em diversas partes do país, é a gritante diferença entre os salários de homens e mulheres, principalmente se estas foram negras. Esse fato causa extrema decepção e constrangimento a elas, as quais sentem-se inseguras e sem ter a quem recorrer. Desse modo, medidas fazem-se necessárias para solucionar a problemática.

Por fim, na conclusão, IPF relaciona os diversos tipos de violência contra as mulheres contidos no texto II da coletânea, o que consolida uma paráfrase de plano referencial, cujo efeito de sentido é o da exemplificação. Em seguida, o candidato, por meio de uma paráfrase das possibilidades jurídicas do texto IV de plano referencial e efeito de sentido exemplificativo, apresenta propostas de intervenções que tratam de ampliar as medidas que se estampam nos textos III e IV da coletânea – leis mais rígidas (subentende-se, para o feminicídio e para a violência doméstica) e punições mais severas para quem não as cumpre (adstrito às medidas protetivas, oriundas da lei Maria da Penha)

Diante dos argumentos supracitados, é dever do Estado proteger as mulheres da violência, **tanto física quanto moral**, criando campanhas de combate à violência, **além de impor leis mais rígidas e punições mais severas para aqueles que não as cumprem.** Some-se a isso investimentos em educação, valorizando e capacitando os professores, no intuito de formar cidadãos mais comprometidos em garantir o bem-estar da sociedade como um todo.

7.13 O núcleo argumentativo comum da FD dos candidatos de alta performance

Uma vez concluída a análise das redações, é necessário estabelecer os pontos em comum a todas elas. Nesse sentido, apenas para efeito metodológico, nesta seção dividiu-se a abordagem das redações em três elementos combinados.

Em um primeiro momento, se delimitará o núcleo argumentativo comum. Posteriormente, será retomado o plano parafrástico a que o candidato recorreu com mais frequência, e por fim qual efeito de sentido mais utilizou para construir e concluir sua argumentação.

Como núcleo argumentativo, a introdução de todas as redações evidenciou sob forma de tópico frasal o mesmo tema da proposta de redação, sob efeito de paráfrase de plano referencial. Quanto ao efeito de sentido, foi comum a retomada da persistência da violência contra a mulher, mais como efeito de consequência do que de diagnóstico ou de condição de existência.

Chamou a atenção a maneira como o plano locutivo foi ignorado. Como existe um critério de nulidade para a cópia de elementos da coletânea ou da proposta, e pelo receio de por este critério serem punidos, os candidatos preferiram sistematicamente evitar o tipo de paráfrase ancorado na identidade sintática dos elementos frasais.

Os argumentos mais relevantes e recuperados tratavam das fundações históricas da violência contra a mulher – o patriarcalismo e o machismo. Nesse sentido, a enunciação desses argumentos indicou, novamente, uma paráfrase de plano referencial que colocasse a permanência da violência ora como efeito de sentido de diagnóstico ora com efeito de sentido de consequência contemporânea. Houve também, embora menos frequentes, paráfrases de plano referencial, que retomaram elementos da coletânea com valor exemplificativo, de modo que muitos dos dados estatísticos integraram os textos dos candidatos como exemplificações.

Também foi frequente a contribuição da questão 5 da avaliação de Ciências Humanas e suas tecnologias. Nesta questão, o candidato era convidado a compreender que ser mulher é cumprir um papel social construído, e que, desse papel, desdobra-se uma cultura hierárquica dos gêneros. Nesse sentido, houve diversas paráfrases, de plano referencial, com efeito de sentido ora deslizando para a mera predicação sob forma de tópico frasal, ora com efeito de sentido como argumento de autoridade.

Também apareceram com muita frequência – e como era de se esperar– abordagens que limitam a violência contra a mulher apenas restrita ao ambiente doméstico. Neste sentido, a retomada do que é ser mulher recupera uma paráfrase de plano simbólico, cujo efeito de sentido é traçar um valor semântico de mulher que alinhe a concepção de mulher da FD da redação do candidato com a concepção de mulher da FD da coletânea.

Muito menos frequente foi a argumentação de uma mulher adequada ao mercado de trabalho ou ao ambiente acadêmico, ainda que exemplos não falem. Nesse sentido, o próprio receio de não encontrar validação jurídico-institucional na própria redação motivou os candidatos a preferirem reconhecer a mulher como aquela restrita ao lar, do que a concepção mais aberta, como coloca a ONU, por exemplo.

Com frequência considerável, foram retomados os instrumentos jurídicos de combate à violência contra a mulher. Nesse sentido, era notória a utilização da paráfrase de plano

referencial do texto IV, com o efeito de sentido diagnóstico. Os candidatos instrumentalizaram a coletânea para reforçar que a persistência da violência contra a mulher encontrava obstáculos na própria lei e nas políticas públicas, para serem combatidas pelo próprio Estado que as criava.

Foram menos frequentes as possibilidades argumentativas construídas a partir dos movimentos sociais de emancipação do homem, como o Iluminismo, a Revolução Francesa, o movimento feminista e, por conseguinte, o direito ao voto como direito civil. Nestas oportunidades, as argumentações pouco exploraram paráfrases com a coletânea. O que se percebeu foi um diálogo com os aspectos históricos e de cunho social.

Por último, mas não menos importante, houve uma apropriação intrigante de um texto matriz para o seu derivado, como, por exemplo, a farta utilização do texto II da coletânea em que se elencavam exemplos das diversas possibilidades de violência. Com mais frequência, quando parafraseados, normalmente, a partir de um plano referencial, ganhavam o efeito de exemplificação. Quando ocorria, tratava de uma concepção de mulher que se adstringia ao lar.

O item D do texto II tratava de uma violência sexual. Nesse sentido, embora a tendência dos candidatos fosse a de apelar para a identidade simbólica de uma mulher no seio das relações domésticas, duas redações construíram argumentações apropriando-se deste dado para tratar da violência sexual não no ambiente familiar, mas no bojo das relações civis, objetivas e sociais, nas quais a violência se dá a partir da diferença entre homens e mulheres e não entre progenitor/companheiro/dominador e filha/companheira/submissa.

A título de curiosidade, apenas uma única redação localizou no evento esportivo da Copa do mundo no Brasil, em 2014, influências da exploração sexual da mulher fora do eixo doméstico como raiz da violência sexual. Outras duas ligaram esse tipo de violência às relações de trabalho (o que foge do domínio da lei Maria da Penha).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora este estudo se propusesse a elucidar um conflito entre a manifestação do pensamento do candidato do Enem e um critério de nulidade da prova de redação, muitas outras questões surgiram em meio à pesquisa e permaneceram em aberto, principalmente porque o tema foi recentemente atualizado por meio de decisões jurídicas que emanaram do Superior Tribunal de Justiça e, posteriormente, pelo Superior Tribunal Federal.

A priori, a partir de toda a abordagem educacional e de conteúdos que se estabilizam através de instrumentos jurídicos – como as Portarias e Resoluções – recuperadas ao longo de todo este estudo, foi possível identificar características e contradições que existem entre os conteúdos a ser desenvolvidos em sala de aula durante os anos de formação e a exigência que se faz deles no Enem, especificamente no que trata da redação.

Nesse sentido, um ponto que se destaca é a abordagem educacional que se faz de conteúdos escolares, pois, embora os conteúdos estejam previstos em lei, a abordagem educacional que se faz deles, ao menos em teoria, remonta à teoria de Perrenoud (1999) de Competências e Habilidades, cujo foco é a mobilização de conhecimentos a partir de uma situação-problema. Essa abordagem aproxima-se de uma concepção biológica no tratamento de tais Competências e Habilidades.

Assim, o professor deixa de ser um mero transmissor de informações para problematizar uma situação cotidiana e orientar o estudo para a resolução de problemas. Nesta abordagem, as provas escritas não devem ser apenas um único instrumento de avaliação, mas sim uma das opções avaliativas.

Curiosamente, a abordagem educacional de Competências e Habilidades foi reduzida, a fim de caber em uma avaliação capaz de direcionar um candidato para o ensino superior ou excluí-lo dele, que assumiu a forma do Enem, ao contrário do que propõe Perrenoud (1999), avesso a avaliações do tipo papel-caneta. Em outra perspectiva, Perrenoud (1999) atenta para a necessidade de direcionar o estudo para a resolução de problemas. Sua crença é de que a escola, instituição social, encontrou um fim em si mesma, de modo que nada mais faz que não preparar o aluno para o estágio de ensino seguinte e não para a vida real e para o mundo do trabalho.

Os mecanismos jurídicos que tratam de regulamentar e normatizar a educação e os saberes apontam para uma outra finalidade: como observado em diversas passagens dos textos jurídicos, há uma preocupação evidente com o preparo do aluno para o mundo do trabalho,

como se este fosse o único modo de o aluno se circunscrever ao mundo que o cerca. É a partir da concepção da educação para o mundo do trabalho que se molda a perspectiva jurídico-educacional de cidadania. Nesse ponto, os conteúdos parecem evidenciar uma perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Eis um ponto intrigante. Há uma preocupação intrínseca ao preparo para o mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que se elencam conteúdos que permitem (ou deveriam permitir) o aluno a acessar o ensino superior. Evidentemente, são duas finalidades educacionais que, embora tenham ponto de contato, não partilham dos mesmos pressupostos, tampouco da mesma abordagem de conteúdo.

Uma vez egresso do ensino médio, a preocupação e o preparo para o mundo do trabalho não encontram um estágio seguinte, mas o Enem, como instrumento de seleção de candidatos, parece atender um desses caminhos: a continuidade do egresso do ensino médio no ensino superior. A redação, como observado durante toda a dissertação, é uma peça-chave para obter a pontuação necessária para a seleção.

O que se identificou, portanto, é que a avaliação do Enem converte-se em uma arena, em que são retomadas as perspectivas da pedagogia histórico-crítica, em confronto com a perspectiva biologicizante de Competências e Habilidades, ao mesmo tempo em que na proposta de redação exige-se um conhecimento específico – DH – que não foi formalizado educacionalmente.

A abordagem mais próxima que se estabelece é como tema transversal, o que revela na verdade um impasse: o reconhecimento dos DH e o estudo deles na redação do Enem ganha uma autoridade incompatível com o ensino de DH a partir de temas transversais. A importância deste conteúdo, já que convertido em critério de nulidade, não pode ser reduzido a um conteúdo que depende de uma formação específica (e inexistente) de professores que, como observado durante o texto, não é comum tampouco regra dentro dos ambientes escolares.

A proposta de redação, portanto, muito antes de se tratar de uma avaliação em que a habilidade linguística adquirida em anos de formação intelectual será mensurada, é uma manifestação de ordem política de Estado, encarnada nos entes jurídicos do MEC e do INEP. Muito antes de escrever, o candidato deve compreender uma situação jurídica e política a fim de definir qual ponto de vista é defensável e qual deles deve ser excluído quando da redação do Enem.

Em verdade, a manifestação do pensamento não é uma possibilidade na proposta de redação. Como exposto, há um DH política e institucionalmente a ser defendido e a coletânea

de textos indica o caminho a ser seguido, vide o fato de que as redações mais bem avaliadas reiteram a impossibilidade de discordância do tema ou sua simples modalização. Ora, como estabelecer um raciocínio que se oriente pelo DH correto quando o ensino de DH no Ensino Médio não encontra respaldo formal? É justo exigir um conhecimento formal em momento avaliativo e utilizá-lo como critério sumário como ocorreu até a edição de 2016 do Enem?

Embora este estudo evidencie que existe de fato um cerceamento do que se deve escrever e defender na proposta de redação, o critério não é ilegal: há uma previsão legal para que ele exista (ainda que tenha sido judicializado junto ao Supremo Tribunal Federal), e a previsão legal, em edital, pressupõe publicidade do ato.

Ademais, não se pode alegar desconhecimento de um critério de correção que vige legalmente desde 2002, quando a prova foi normatizada por portaria. Tratam-se de quase duas décadas de um critério de nulidade amplamente divulgado. Essa contradição revela um abismo institucional entre os instrumentos jurídicos que abalizam a educação formal brasileira e as práticas escolares no que tocam ao ensino de DH.

Como identificado por este estudo, há de fato um DH que deve ser defendido em detrimento de outro – e ele é dado, no tema da proposta de redação. Conforme prescreveu Foucault (1996), há de fato um discurso que não deve ser dito e um que deve ser dito, a fim de se obter a pontuação.

Embora pareça injusto, a temática dada em enunciado instrucional trata com clareza do ponto de vista a ser defendido. Ademais, como ocorreu com a proposta de redação de 2015, os textos de apoio da coletânea trataram de oferecer subsídios para a fundamentação da argumentação para o candidato, e costumam ser apropriados pelo candidato para reiterar o DH que deve ser defendido por meio de paráfrases.

Aliás, a própria concepção de um DH que deva ser defendido em detrimento de outro encontra aporte jurídico que o legitima: quando duas normas ou princípios se chocam, os dois devem ser pesados um frente ao outro e um deles deve prevalecer sobre o outro, uma vez que não há DH absoluto que não possa ser restringido por outro. Nesse sentido, o que a proposta de redação faz não vai além do que o próprio direito faz quando em situações similares da vida cotidiana.

Não obstante, os textos de apoio da coletânea carregam dados revestidos de algum valor jurídico: como o próprio enunciado da proposta da redação sugere, o candidato pode se utilizar deles e, por meio da paráfrase, pode instrumentalizá-los a fim de defender o DH em discussão. Embora haja real deficiência quanto à formalização de DH nas escolas, a proposta

de redação busca amenizar essa lacuna, porque oferece subsídios para que o candidato sustente o tema dado, razão pela qual o estudo da paráfrase importa tanto a este estudo.

O que é injusto é a falta de formalização do conhecimento sobre DH em instituições escolares. A cidadania (de que se fala nos documentos jurídicos e educacionais) deve ser alicerçada sobre um valor humano cuja concepção vá além de uma força de trabalho. Para esse intento, os DH e seu ensino têm papéis fundamentais.

Aqui cabe uma crítica: o ensino de DH encontra algum respaldo formal como tema transversal de outros conteúdos, sob a alegação de que o DH é uma maneira de ver todos os demais conteúdos. Os resultados desse estudo apontam para uma outra direção: quando em avaliação final do ensino médio o aluno se converte em um candidato, a compreensão que ele deve ter de DH é muito maior que a de um tema transversal: ele deve reconhecer um conflito de DH, e defender um, institucional e politicamente escolhido. Não parece coerente que um estudo interdisciplinar se torne um critério sumário de nulidade dentro da redação do Enem.

A avaliação do Enem bem como suas propostas de redação, embora sejam uma fase crítica do ensino médio, são apenas um pequeno aspecto de um amplo contexto no que diz respeito a DH no Brasil.

O ensino de redação que trata de preparar o aluno para a proposta de redação (ao preço de se ignorar os gêneros textuais que pertencem ao mundo do trabalho, para se focar em uma habilidade – o texto dissertativo-argumentativo – que pode permitir a continuidade do caminho acadêmico no ensino superior) é, enquanto não se formaliza o ensino de DH, local privilegiado para estudá-los, principalmente porque, como estudado em Pêcheux (1987), o texto se deixa transpassar de ideologia. O valor humano que se busca não deixa de ser uma ideologia e um comportamento ético que deve ser buscado.

Como colocou Pêcheux (1987), não é possível afastar o texto da ideologia.

Neste sentido, este estudo verificou que a ideologia presente nas redações mais bem avaliadas são aquelas que atrelam a ideologia de seu texto à ideologia identificável como tema da proposta de redação, associada à interpretação que existe dos textos de apoio da coletânea.

Assim, o candidato encontra na paráfrase uma estratégia sólida para estabelecer um ponto de contato entre a ideologia do texto que escreve e a ideologia do DH política e institucionalmente escolhido e materializado pela proposta de redação e pela coletânea. Por derradeiro, o principal plano de paráfrase identificado foi o referencial – o Enem busca formas diferentes para um mesmo conteúdo e, nesse sentido, oferece abertura suficiente para o candidato verbalizar o DH que defende.

Por fim, embora este estudo tenha possibilitado compreender um aspecto da redação do Enem, novos estudos deverão ser produzidos. As recentes alterações motivadas por decisões judiciais, como apontado no último capítulo, colocam em xeque o local discursivo do candidato.

A defesa dos DH como critério de nulidade parece inflamar o debate político para uma posição desconfortável a este estudo. Projetos sociais politicamente determinados parecem confundir a defesa do que é um DH com a permissão para se enunciar tudo quanto se quer, quando o que deveria ocorrer é, independente da posição política, defendê-lo

Os embates que restam, contudo, deste estudo afastam-se da ordem linguística. O debate público acerca do critério precisa ser motivado e o ensino de DH ainda precisa encontrar caminho e força para encontrar seu verdadeiro propósito no Estado democrático de direito que o Brasil busca consolidar. E este debate, embora atinja o Enem como se apresentou aqui, está muito longe de se resumir a apenas à proposta de avaliação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. D. O conceito de soberania: Do estado moderno até a atualidade. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, ano XIII, n. 83, dez. 2010. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8786. Acesso em: 20 dez. 2016
- ARAGÃO, E. J. G. de. A Declaração Universal dos Direitos Humanos: mera declaração de propósitos ou norma vinculante de direito internacional?. **Custos Legis – Revista Eletrônica do Ministério Público Federal**. São Paulo, ano I, n. 1, 2009.
- AQUINO, L. G. de. O Estado em Direito Internacional. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, ano XIII, n. 75, abr. 2010. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7669. Acesso em: 20 jan 2018.
- BASTOS, C. R. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 1990. 1520 p.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.
- _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 512 p.
- BENVENISTE, É. **Problemas de Lingüística Geral II**. Tradução Eduardo Guimarães *et al.* Campinas: Pontes, 1989. 295 p.
- _____. **Problemas de Lingüística Geral I**. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. Campinas: Pontes, 1988. 388 p.
- BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992. 217 p.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 311 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de referência Enem**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2015. Disponível em: chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf. Acesso em: 20 jan. 2016.
- _____, Edital nº 6, de 15 de maio de 2015 Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. XX, n. 92, Seção 3. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2015/edital_n6_15052015_enem_2015.pdf. p. 59. Acesso em 15 ago 2016.
- _____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação. **A redação no Enem 2013** – guia do participante. INEP. 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_de_redacao_enem_2013.pdf. Acesso em: 10 ago. 2015

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 21, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - Sisu. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. Portaria 807, de 18 de junho de 2010. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM como procedimento de avaliação cujo objetivo é aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010b.

_____. Decreto n. 7037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH3 – e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009a.

_____. Portaria INEP nº 109 de 27 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009b.

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2006/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006. Disponível em : <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>> Acesso em: 25 jul 2018.

_____. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio, vol. 2: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica. 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf. Acesso em: 1 fev. 2018.

_____. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006c.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003. 52 p.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais** – língua portuguesa. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), v.II, 2000.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Atlas, 1988. 142 p.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

CARVALHO, L.G.G.C. **Direito de informação e liberdade de expressão**. Rio de Janeiro: Renovar, 1999. 320 p.

CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 1991. 77 p.

CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRETA, 3 ed, 2001, Durban. **Declaração e programa ação**. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1693.pdf>. Acesso em: 20 de out. 2017.

CZERNISZ, E.C.S. Educação e Direitos Humanos: análise da formação no ensino médio e Profissional. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 729-745, 2013. Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=10216>. Acesso em: 10 ago. 2015.

DECLARAÇÃO Universal do Homem e do Cidadão – 1789. São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 1789. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 02 jan. 2017.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em: 17 de jun. 2017.

DWORKIN, R. **Levando os Direitos a Sério**. Trad. Nelson Boeira. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 592 p.

DOSSE, F. **História do estruturalismo**: o campo do signo, 1945/1966. São Paulo: Ensaio, 1993. 447 p.

FERIR direitos humanos anulou 0,08% das redações do Enem 2016. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 04 nov. 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,em-2016-0-08-das-redacoes-do-enem-foram-anuladas-por-ferir-direitos-humanos-veja-exemplos,70002072008>. Acesso em: 26 ago. 18.

FERNANDES, A. V. M.; PALUDETO, M. C. **Educação e Direitos Humanos: Desafios para a Escola Contemporânea**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai/ago. 2010. Disponível em: Acesso em: 10 jun. 2017.

FERNANDES, B. G. **Curso de direito constitucional**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. 1072 p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhte. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 288 p.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999. 158 p.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996. 80 p.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 295 p.

FUCHS, C. A paráfrase linguística - equivalência, sinonímia ou reformulação?. *In: Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, 2012, p. 129-134. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636744/4464>. Acesso em: 03 jan. 2018.

_____. La Paraphrase, P.U. F. 1982, (Collection: Linguistique nouvelle). **L'Information Grammaticale**, n. 21, p. 38-40, 1982.

GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. 319 p.

GREGOLIN, M. R. F. V. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos**. São Carlos: Claraluz Editora, 2004. 110 p.

Haidt, R. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1995. 327 p.

HENRY, P. **A Ferramenta Imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Tradução Maria Fausta Pereira de Castro. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013. 232 p.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtiva**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. 104 p.

INEP. **A redação no Enem 2017: guia do participante**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/guia_participante_redacao_enem_2017.pdf. Acesso em: 12 mai. 2017.

_____. Exame Nacional do Ensino Médio. *In: ENEM: Documento Básico 2000*. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/eenem.htm>. Acesso em: 12 mai. 2017.

LEFEBVRE, G. **A Revolução Francesa**. São Paulo: Ibrasa, 1966. 574 p.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1980. 162 p.

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006. 216 p.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem, mais uma vez**. São Paulo: Ed. São Paulo, 2005.

_____. **Prática docente e avaliação**. Rio de Janeiro: ABT, 1990.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19 - 36.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. 296 p.

MELLO, G. N. Afinal, o que é competência? **Nova Escola**, São Paulo, n. 160, mar. 2003. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/ed/160_mar03/html/com_palavra.htm. Acesso em: 22 ago. 2017.

MORAES, A. de. **Direito constitucional**. São Paulo: Atlas, 2006. 948 p.

MOREIRA, A. J; ALMEIDA, S. L. de. O ENEM, os direitos humanos, a liberdade de expressão e a lógica da dominação. **Justificando Conteúdo Cultural**. São Paulo, 07 nov. 2017. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2017/11/07/o-enem-os-direitos-humanos-liberdade-de-expressao-e-logica-da-dominacao/>. Acesso em: 26 ago. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. 1995. Declaração e Plataforma de Ação de Pequim adotada na 4ª Conferência Mundial sobre as Mulheres. Pequim: 4 a 15 de Setembro de 1995. 180 Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wpcontent/uploads/2014/02/declaracao_pequim.pdf>. Acesso em: 10 Jan. 2016.

PIOVESAN, F.; IKAWA, D. Segurança Jurídica e Direitos Humanos: o Direito à Segurança de Direitos. *In*: ROCHA, C. L. A. (coord). **Constituição e Segurança Jurídica. Direito Adquirido, Ato Jurídico Perfeito e Coisa Julgada**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2009.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1987.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). *In*: GADET, F.; HAK, T. (org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1990, p. 61-162.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso. *In*: GADET, F.; HAK, T. (org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1990, p. 163-252.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999. Disponível em: <http://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/06/Construir-as-competec%C3%A4ncias-desde-a-escola.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2018.

REDAÇÃO no Enem: leia textos que tiraram nota mil em 2015. **G1**, Rio de Janeiro, 16 jun. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-do-enem-2015-que-tiraram-nota-maxima.ghtml>. Acesso em: 2 nov. 2017.

SANTOS, B. S.; CHAUI, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013. 136 p.

SARGENTINI, V.; GREGOLIN, M. R. F. V. **Análise do Discurso: herança, métodos e objetos**. São Carlos: Claraluz, 2009. 192 p.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006. 279 p.

VOVELLE, M. **Breve história da Revolução Francesa**. Lisboa: Presença, 1986. 134 p.

ANEXO A – Grupo de Seleções Analisadas na Íntegra

A PERSISTÊNCIA DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA

A violência contra a mulher no Brasil tem apresentado aumentos significativos nas últimas décadas. De acordo com o Mapa da Violência de 2012, o número de mortes por essa causa aumentou em 230% no período de 1980 a 2010. Além da física, o balanço de 2014 relatou cerca de 48% de outros tipos de violência contra a mulher, dentre esses a psicológica. Nesse âmbito, pode-se analisar que essa problemática persiste por ter raízes históricas e ideológicas.

O Brasil ainda não conseguiu se desprender das amarras da sociedade patriarcal. Isso se dá porque, ainda no século XXI, existe uma espécie de determinismo biológico em relação às mulheres. Contrariando a célebre frase de Simone de Beauvoir “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, a cultura brasileira, em grande parte, prega que o sexo feminino tem a função social de se submeter ao masculino, independentemente de seu convívio social, capaz de construir um ser como mulher livre. Dessa forma, os comportamentos violentos contra as mulheres são naturalizados, pois estavam dentro da construção social advinda da ditadura do patriarcado. Consequentemente, a punição para este tipo de agressão é dificultada pelos traços culturais existentes, e, assim, a liberdade para o ato é aumentada.

Além disso, há o estigma do machismo na sociedade brasileira. Isso ocorre porque a ideologia da superioridade do gênero masculino em detrimento do feminino reflete no cotidiano dos brasileiros. Nesse viés, as mulheres são objetificadas e vistas apenas como fonte de prazer para o homem, e são ensinadas desde cedo a se submeterem aos mesmos e a serem recatadas. Dessa maneira, constrói-se uma cultura do medo, na qual o sexo feminino tem medo de se expressar por estar sob a constante ameaça de sofrer violência física ou psicológica de seu progenitor ou companheiro. Por conseguinte, o número de casos de violência contra a mulher reportados às autoridades é baixíssimo, inclusive os de reincidência.

Pode-se perceber, portanto, que as raízes históricas e ideológicas brasileiras dificultam a erradicação da violência contra a mulher no país. Para que essa erradicação seja possível, é necessário que as mídias deixem de utilizar sua capacidade de propagação de informação para promover a objetificação da mulher e passe a usá-la para difundir campanhas governamentais para a denúncia de agressão contra o sexo feminino. Ademais, é preciso que o Poder Legislativo crie um projeto de lei para aumentar a punição de agressores, para que seja possível diminuir a reincidência. Quem sabe, assim, o fim da violência contra a mulher deixe de ser uma utopia para o Brasil. (ACMC)

A PERSISTÊNCIA DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Parte desfavorecida

De acordo com o sociólogo Émile Durkheim, a sociedade pode ser comparada a um “corpo biológico” por ser, assim como esse, composta por partes que interagem entre si. Desse modo, para que esse organismo seja igualitário e coeso, é necessário que todos os direitos dos cidadãos sejam garantidos. Contudo, no Brasil, isso não ocorre, pois em pleno século XXI as mulheres ainda são alvos de violência. Esse quadro de persistência de maus tratos com esse setor é fruto, principalmente, de uma cultura de valorização do sexo masculino e de punições lentas e pouco eficientes por parte do Governo.

Ao longo da formação do território brasileiro, o patriarcalismo sempre esteve presente, como por exemplo na posição do “Senhor do Engenho”, conseqüentemente foi criada uma noção de inferioridade da mulher em relação ao homem. Dessa forma, muitas pessoas julgam ser correto tratar o sexo feminino de maneira diferenciada e até desrespeitosa. Logo, há muitos casos de violência contra esse grupo, em que a agressão física é a mais relatada, correspondendo a 51,68% dos casos. Nesse sentido, percebe-se que as mulheres têm suas imagens difamadas e seus direitos negligenciados por causa de uma cultura geral preconceituosa. Sendo assim, esse pensamento é passado de geração em geração, o que favorece o continuismo dos abusos.

Além dessa visão segregacionista, a lentidão e a burocracia do sistema punitivo colaboram com a permanência das inúmeras formas de agressão. No país, os processos são demorados e as medidas coercitivas acabam não sendo tomadas no devido momento. Isso ocorre também com a Lei Maria da Penha, que entre 2006 e 2011 teve apenas 33,4% dos casos julgados. Nessa perspectiva, muitos indivíduos ao verem essa ineficiência continuam violentando as mulheres e não são punidos. Assim, essas são alvos de torturas psicológicas e abusos sexuais em diversos locais, como em casa e no trabalho.

A violência contra esse setor, portanto, ainda é uma realidade brasileira, pois há uma diminuição do valor das mulheres, além do Estado agir de forma lenta. Para que o Brasil seja mais articulado como um “corpo biológico” cabe ao Governo fazer parceria com as ONGs, em que elas possam encaminhar, mais rapidamente, os casos de agressões às Delegacias da Mulher e o Estado fiscalizar severamente o andamento dos processos. Passa a ser a função também das instituições de educação promoverem aulas de Sociologia, História e Biologia, que enfatizem a igualdade de gênero, por meio de palestras, materiais históricos e produções culturais, com o intuito de amenizar e, futuramente, acabar com o patriarcalismo. Outras medidas devem ser tomadas, mas, como disse Oscar Wilde: “O primeiro passo é o mais importante na evolução de um homem ou nação.” (ABASW)

A PERSISTÊNCIA DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Violação à dignidade feminina

Historicamente, o papel feminino nas sociedades ocidentais foi subjugado aos interesses masculinos e tal paradigma só começou a ser contestado em meados do século XX, tendo a francesa Simone de Beauvoir como expoente. Conquanto tenham sido obtidos avanços no que se refere aos direitos civis, a violência contra a mulher é uma problemática persistente no Brasil, uma vez que ela se dá- na maioria das vezes- no ambiente doméstico. Essa situação dificulta as denúncias contra os agressores, pois muitas mulheres temem expor questões que acreditam ser de ordem particular.

Com efeito, ao longo das últimas décadas, a participação feminina ganhou destaque nas representações políticas e no mercado de trabalho. As relações na vida privada, contudo, ainda obedecem a uma lógica sexista em algumas famílias. Nesse contexto, a agressão parte de um pai, irmão, marido ou filho; condição de parentesco essa que desencoraja a vítima a prestar queixas, visto que há um vínculo institucional e afetivo que ela teme romper.

Outrossim, é válido salientar que a violência de gênero está presente em todas as camadas sociais, camuflada em pequenos hábitos cotidianos. Ela se revela não apenas na brutalidade dos assassinatos, mas também nos atos de misoginia e ridicularização da figura feminina em ditos populares, piadas ou músicas. Essa é a opressão simbólica da qual trata o sociólogo Pierre Bourdieu: a violação aos Direitos Humanos não consiste somente no embate físico, o desrespeito está –sobretudo- na perpetuação de preconceitos que atentam contra a dignidade da pessoa humana ou de um grupo social.

Destarte, é fato que o Brasil encontra-se alguns passos à frente de outros países o combate à violência contra a mulher, por ter promulgado a Lei Maria da Penha. Entretanto, é necessário que o Governo reforce o atendimento às vítimas, criando mais delegacias especializadas, em turnos de 24 horas, para o registro de queixas. Por outro lado, uma iniciativa plausível a ser tomada pelo Congresso Nacional é a tipificação do feminicídio como crime de ódio e hediondo, no intuito de endurecer as penas para os condenados e assim coibir mais violações. É fundamental que o Poder Público e a sociedade – por meio de denúncias – combatam praticas machistas e a execrável prática do feminicídio. (CMLL)

A PERSISTÊNCIA DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Por um basta na violência contra a mulher

A violência contra a mulher no Brasil ainda é grande. Entretanto, deve haver uma distinção entre casos gerais (que ocorrem independentemente do sexo da vítima) e casos específicos. Os níveis de homicídios, assaltos, sequestros e agressões são altos, portanto, o número de mulheres atingidas por esse índice também é grande. Em casos que a mulher é vítima devido ao seu gênero, como estupros, abusos sexuais e agressões domésticas, as Leis Maria da Penha e do Femicídio, aliadas às Delegacias das Mulheres e ao Ligue 180 são meios de diminuir esses casos.

O sistema de segurança no Brasil é falho. Como a violência é alta e existe uma enorme burocracia, os casos denunciados e julgados são pequenos. Além do mais, muitas mulheres têm medo de seus companheiros ou dependem financeiramente deles, não contando as agressões que sofrem. Dessa forma, mais criminosos ficam livres e mais mulheres se tornam vítimas.

Alguns privilégios são necessários para garantir a integridade física e moral da vítima, como a Lei Maria da Penha, que é um marco para a igualdade de gênero e serve de amparo para todo tipo de violência doméstica e já analisou mais de 300 mil casos. Há também medidas que contribuem para reduzir assédios sexuais e estupros, como a criação do vagão feminino em São Paulo e a permissão para que ônibus parem em qualquer lugar durante a noite, desde que isso seja solicitado por uma mulher.

Também é alarmante os casos que envolvem turismo sexual. Durante a Copa do Mundo de 2014, houve um grande fluxo de estrangeiros para o Brasil. Muitos vêm apenas para se relacionar com as mulheres brasileiras, algo ilegal, que prostituição é crime. Não bastasse, o pior é o envolvimento de menores de idade. Inúmeros motivos colocam crianças e adolescentes nessa vida, como o abandono familiar, o aliciamento por terceiros e até sequestros.

Portanto, para reduzir drasticamente a violência contra a mulher, deve ocorrer uma intensificação na fiscalização, através das Leis que protegem as vítimas femininas. No que se refere à punição dos criminosos, deve ocorrer o aumento das penas ou até atitudes mais drásticas, como a castração química de estupradores (garantindo a reincidência zero). Para aumentar o número de denúncias, a vítima deve se sentir protegida e não temer nada. Por isso, mobilizações sociais, através de propagandas e centros de apoio devem ser adotadas. Todas essas medidas culminariam em mais denúncias, mais julgamentos e mais prisões, além de diminuir os futuros casos, devido às prisões exemplares. (JMZT)

A PERSISTÊNCIA DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Feminismo é o movimento que luta pela igualdade social, política e econômica dos gêneros. Hodiernamente, muitas conquistas em prol da garantia dessas igualdades já foram alcançadas – a exemplo do direito ao voto para as mulheres, adquirido no Governo Vargas. Entretanto, essas conquistas não foram suficientes para eliminar o preconceito e a violência existentes na sociedade brasileira.

De acordo com o site “Mapa da Violência”, nas últimas três décadas houve um aumento de mais de 200% nos índices de feminicídio no país. Esse dado evidencia a baixa eficiência dos mecanismos de auxílio à mulher, tais como a Secretaria de Políticas para as mulheres e a Lei Maria da Penha. A existência desses mecanismos é de suma importância, mas suas ações não estão sendo satisfatórias para melhorar os índices alarmantes de agressões contra o, erroneamente chamado, “sexo frágil.”

Mas, apesar de ser o principal tipo, não é só agressão física a responsável pelas violências contra a mulher. Devido ao caráter machista e patriarcal da sociedade brasileira, o preconceito começa ainda na juventude, com o tratamento desigual dado a filhos e filhas – comumente nota-se uma maior restrição para o sexo feminino. Além disso, há a violência moral, ainda muito frequente no mercado de trabalho. Pesquisas comprovam que, no Brasil, o salário dado a homens e mulheres é diferente, mesmo com ambos exercendo a mesma função. Ademais, empresas preferem contratar funcionários do sexo masculino para não se preocuparem com uma possível licença maternidade.

É evidente, portanto, que ainda há entraves para garantir a segurança da mulher brasileira. Desse modo, o Estado deve, mediante a ampliação da atuação dos órgãos competentes, assegurar o atendimento adequado às vítimas e a punição correta aos agressores. Além disso, cabe às empresas a garantia de igualdade no espaço laboral, pagando um salário justo e admitindo funcionários pela sua qualificação, livre de preconceitos. Por fim, é dever da sociedade o respeito ao sexo feminino, tratando igualmente homem e mulher. Assim, alcançar-se-á uma sociedade igualitária e de harmonia para ambos os gêneros. **(JGC)**

A PERSISTÊNCIA DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA

É inegável o fato de que, na sociedade brasileira contemporânea, a igualdade de gêneros é algo que existe apenas na teoria. Medidas como a criação da Lei Maria da Penha e da Delegacia da Mulher, apesar de auxiliarem na fiscalização contra a violência ao sexo feminino e na proteção das vítimas, são insuficientes e pouco eficazes, algo comprovado através da alta taxa de feminicídios ocorridos em nosso país, além dos enormes índices de relatos de vítimas de violência.

O aumento notório de crimes contra a mulher realizados na última década deve-se a inúmeros fatores. A completa burocracia presente nos processos de atendimento às vítimas de estupro, por exemplo, refuta mulheres que apresentam traumas e não recebem acompanhamento psicológico adequado, sendo orientadas a realizar o exame de corpo de delito, procedimento, por vezes, invasivo. Além disso, é comum que o relato da vítima tenha sua veracidade questionada, não recebendo a atenção necessária. Com o afastamento de possíveis denúncias, não há redução no número de assassinatos e de episódios violentos.

A cultura machista em que estamos inseridos dissemina valores como a culpabilização da vítima: muitas vezes, a mulher se cala porque pensa que é a culpada pela violência que sofre. Acredita-se, também, que apenas a violência física e sexual deve ser denunciada, ou que a opressão moral é algo comum. A passividade diante de tais situações cede espaço para o crescimento de comportamentos violentos dentro da sociedade.

Tendo em vista as causas dos altos índices de violência contra a mulher no Brasil, é necessário que haja intervenção governamental para aprimorar os órgãos de defesa contra tais crimes, de modo a tornar o atendimento mais rápido e atencioso. O mais importante, no entanto, é atingir a origem do problema e instituir em escolas aulas obrigatórias sobre igualdade de gênero, apresentando de forma mais simples conceitos desenvolvidos, por exemplo, por Simone de Beauvoir, de modo a desconstruir desde cedo ideias preconceituosas que são potenciais estimulantes para futuros comportamentos violentos. **(SDCSB)**

A PERSISTÊNCIA DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA

A submissão da mulher em uma sociedade patriarcalista como a brasileira é um fato que tem origens históricas. Por todo o mundo, a figura feminina teve seus direitos cerceados e a liberdade limitada devido ao fato de ser considerada “frágil” ou “sensível”, ainda que isso não pudesse ser provado cientificamente. Tal pensamento deu margem a uma ampla subjugação da mulher e abriu portas a atos de violência a ela direcionados.

Nessa perspectiva, a sociedade brasileira ainda é pautada por uma visão machista. A liberdade feminina chega a ser tão limitada ao ponto que as mulheres que se vestem de acordo com as próprias vontades, expondo partes do corpo consideradas irreverentes, correm o risco de seres violentadas sob a justificativa de que “estavam pedindo por isso”. Esse pensamento perdura no meio social, ainda que muitas conquistas de movimento feministas – pautados no existencialismo da filósofa Simone de Beauvoir – tenham contribuído para diminuir a percepção arcaica da mulher como objeto.

Diante disso, as famílias brasileiras com acesso restrito à informação globalizada ou desavisadas a respeito dos direitos humanos continuam a pôr em prática atos atroz em direção àquela que deveria ser o centro de gravitação do lar. A violência doméstica, em especial física e psicológica, é praticada por homens com necessidade de autoafirmação ou sob influência de drogas (com destaque para o álcool) e faz milhares de vítimas diariamente no país. Nesse sentido, a criação de leis como a do feminicídio e Maria da Penha foram essenciais para apaziguar os conflitos e dar suporte a esse grupo antes marginalizado.

Paralelo a isso, o exemplo dado pelo pai ao violentar a companheira tem como consequência a solidificação desse comportamento psicológico dos filhos. As crianças, dotadas de pouca capacidade de discernimento, sofrem ao ver a mãe sendo violentada e têm grandes chances de se tornarem adultos violentos, contribuindo para a manutenção das práticas abusivas nas gerações em desenvolvimento e dificultando a extinção desse comportamento na sociedade.

Desde os primórdios, nas primeiras sociedades formadas na Antiguidade até hoje, a mulher luta por liberdade, representatividade e respeito. O Estado pode contribuir nessa conquista ao investir em ONGs voltadas à defesa dos direitos femininos e ao mobilizar campanhas e palestras públicas em escolas, comunidades e na mídia, objetivando a exposição da problemática e o debate acerca do respeito aos direitos femininos. É importante também a criação de um projeto visando a distribuição de histórias em quadrinhos e livros nas escolas, conscientizando as crianças e jovens sobre a "igualdade de gênero" de forma interativa e divertida. (VdaSA)

A PERSISTÊNCIA DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Da teoria à prática

Desde o Iluminismo, já sabemos – ou deveríamos saber – que uma sociedade só progride quando um se mobiliza com o problema do outro. No entanto, quando se observa a persistência da violência contra a mulher no Brasil em pleno século XXI, percebe-se que esse ideal iluminista é verificado na teoria e não desejavelmente na prática. Muitos importantes passos já foram dados na tentativa de se reverter esse quadro. Entretanto, para que seja conquistada uma convivência realmente democrática, hão de ser analisadas as verdadeiras causas desse mal.

Em uma primeira abordagem, é importante sinalizar que, ainda que leis como a “Maria da Penha” tenham contribuído bastante para o crescimento do número de denúncias relacionadas à violência – física, moral, psicológica, sexual – contra a mulher, ainda se faz presente uma limitação. A questão emocional, ou seja, o medo, é uma causa que desencoraja inúmeras denúncias: muitas vezes, a suposta submissão econômica da figura feminina agrava o desconforto. Em outros casos, fora do âmbito familiar, são instrumentos da perpetuação da violência o medo de uma retaliação do agressor e a “vergonha social”, o que desestimula a busca por justiça e por direitos, peças-chave na manutenção de qualquer democracia.

Em uma análise mais aprofundada, devem ser considerados fatores culturais e educacionais brasileiros. Por muito tempo, a mulher foi vista como um ser subordinado, secundário. Esse errôneo enraizamento moral se comunica com a continuidade da suposta “diminuição” da figura feminina, o que eventualmente acarreta a manutenção de práticas de violência das mais variadas naturezas. A patriarcal cultura verde-amarela, durante muitos anos, foi de encontro aos princípios do Iluminismo e da Revolução Francesa: nesse contexto, é fundamental a reforma de valores da sociedade civil.

Torna-se evidente, portanto, que a persistência da violência contra a mulher no Brasil é grave e exige soluções imediatas, e não apenas um belo discurso. Ao Poder Judiciário, cabe fazer valer as leis já existentes, oriundas de inúmeros discursos democráticos. A mídia, por meio de ficções engajadas, deve abordar a questão instigando mais denúncias – cumprindo, assim, o seu importante papel social. A escola, instituição formadora de valores, junto às Ong's, deve promover palestras a pais e alunos que discutam essa situação de maneira clara e eficaz. Talvez dessa forma a violência contra a mulher se faça presente apenas em futuros livros de história e a sociedade brasileira possa transformar os ideais iluministas em prática, e não apenas em teoria. (RWCN)

A PERSISTÊNCIA DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA

A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira é um problema muito presente. Isso deve ser enfrentado, uma vez que, diariamente, mulheres são vítimas dessa questão. Nesse sentido, dois aspectos fazem-se relevantes: o legado histórico cultural e o desrespeito às leis.

Segundo a História, a mulher sempre foi vista como inferior e submissa ao homem. Comprova-se isso pelo fato de elas poderem exercer direitos políticos, ingressarem no mercado de trabalho e escolherem suas próprias roupas muito tempo depois do gênero oposto. Esse cenário, juntamente aos inúmeros casos de violência contra as mulheres, corroboram a ideia de que elas são vítimas de um legado histórico-cultural. Nesse ínterim, a cultura machista prevaleceu ao longo dos anos a ponto de enraizar-se na sociedade contemporânea, mesmo que de forma implícita, à primeira vista.

Conforme previsto pela Constituição Brasileira, todos são iguais perante à lei, independente de cor, raça ou gênero, sendo a isonomia salarial, aquela que prevê mesmo salário para os que desempenham mesma função, também garantida por lei. No entanto, o que se observa em diversas partes do país, é a gritante diferença entre os salários de homens e mulheres, principalmente se estas foram negras. Esse fato causa extrema decepção e constrangimento a elas, as quais sentem-se inseguras e sem ter a quem recorrer. Desse modo, medidas fazem-se necessárias para solucionar a problemática.

Diante dos argumentos supracitados, é dever do Estado proteger as mulheres da violência, tanto física quanto moral, criando campanhas de combate à violência, além de impor leis mais rígidas e punições mais severas para aqueles que não as cumprem. Some-se a isso investimentos em educação, valorizando e capacitando os professores, no intuito de formar cidadãos mais comprometidos em garantir o bem-estar da sociedade como um todo.

(IPF)